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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 30

Ужгород – 2014

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 30

Редакційна колегія

Головний редактор: **Козубовська І.В.** *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ*

Заступник головного редактора: **Бартош О.П.** *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ*

Відповідальний секретар: **Опачко М.В.** *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УжНУ*

Члени редколегії: **Гвоздяк О.М.** *кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри німецької філології УжНУ*

Росул В.В. *кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки УжНУ*

Староста В.І. *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ*

Щербан Т.Д. *доктор психологічних наук, професор кафедри психології УжНУ*

Поліщук В.А. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка*

Поліщук Ю.Й. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка*

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ
«Ужгородський національний університет»,
протокол № 9 від 29 травня 2014 року

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

© Ужгородський національний університет, 2014

З М І С Т

Авраменко Квітослава. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ... 7

Алмашій Іван. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ПРИРОДОЦЕНТРИЧНОГО ТИПУ В ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ... 9

Бабинець Мирослава. ВЕРБАЛЬНІ І НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ В МЕНЕДЖМЕНТІ ... 13

Бартош Олена. ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ... 14

Бедевельська Маріана. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КОМПЕНЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ... 18

Бигар Любомир. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІСТОРИЧНИХ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ЛІКУВАЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ... 21

Бичок Алла. ПОЛІКУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ США: СПІЛЬНІСТЬ ЦІЛЕЙ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА РІДНОЇ МОВИ ... 23

Білорус Андрій. ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ... 26

Блажук Олександр, Островська Надія. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА – СУЧАСНА ФОРМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ... 28

Бодруг Наталія. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ З ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ... 30

Водяна Ольга. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИК У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, В ЯКИХ ПЕРЕБУВАЮТЬ ДІТИ ПІД ОПІКОЮ ... 34

Гапонова Олена. МЕТОДИ І ФОРМИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ... 37

Гінсіровська Ірина. «ОРГАНІЗАЦІЯ УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» ЯК СПЕЦКУРС У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ... 39

Годованець Наталія. КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ... 42

Горішна Надія. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ В УКРАЇНІ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ... 44

Демчак Маріанна. ІДЕЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДОБИ ПРОСВІТНИЦТВА У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ... 47

Демянчук Михайло. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... 50

Єгорова Вероніка. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ... 52

Карбованець Олена. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ... 55

Кобрій Ольга, Брода Мар'яна. РОЗВИТОК ІДЕЇ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ВПРОДОВЖ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ. ... 57

Козолуп Марія. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ... 60

Козубовська Ірина. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ ШКІЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В США ... 63

Козубовський Ростислав. АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ СУБЄКТІВ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ ... 65

Корольова Тетяна. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ... 66

Кошманюк Мар'яна. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ... 69

Кравчина Тетяна. ДО ПИТАННЯ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРАЛУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ... 73

Кульчицький Віталій. ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ) ... 76

Лабінська Богдана. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ КАРЛА ТУМЛІРЦА У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТ.) ... 79

Леврінц Маріанна. ЦІЛІ В СТРУКТУРІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ... 82

Лещук Галина. ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ ... 84

Логвиненко Тетяна. ВИЩА ОСВІТА ДАНІЇ, НОРВЕГІЇ, ШВЕЦІЇ У СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ВИМИРІ ... 86

Мартинів Олег. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШЛЯХОМ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ... 89

Марфинець Надія. ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАКАРПАТТЯ ... 92

Машкаринець-Бутко Анжеліка. ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ ... 95

Мешко Галина. КУРС «ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... 98
Михайлишин Уляна. РОЗВИТОК ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗА КОЗАЦЬКОЇ ДОБИ ... 100
М'ясковський Михайло. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ ... 103
Нахаєва Ярина. ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ... 106
Новакова Любов. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ ... 109
Омельчук Олександр. ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОГРАМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ХУДОЖНЯ ОБРОБКА МАТЕРІАЛІВ» ... 111
Опачко Магдалина. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ... 114
Павленко Анатолій. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ І ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ... 117
Павлишин Галина. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ... 119
Палихата Елеонора. ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛОВИХ ЗНАКІВ У ДІАЛОГІЧНИХ ТЕКСТАХ І РЕПЛІКАХ ... 122
Пасічник Олена. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ ... 125
Петришин Людмила. ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... 127
Поліщук Віра. ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ... 131
Поліщук Юрій. ПРАВОВІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ... 134
Попович Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ... 137
Поплавська Олена. ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ ... 138
Приходькіна Наталія. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ "ПЕРЕВЕРНЕНОГО НАВЧАННЯ" У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ... 141
Пришляк Оксана. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ ... 144
Ратинська Оксана. ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У ПІДЛІТКІВ ... 147
Рябець Ірина. ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ ... 150
Серховець Сергій. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ДО КІНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... 153
Слозанська Ганна. СУПЕРВІЗІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ... 155
Смук Оксана, Козубовський Максим. СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОЛІТИЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ СИСТЕМ ... 159
Сопотницька Олена. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИБОРУ ВЛАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ З УРАХУВАННЯМ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ... 161
Сорока Ольга. ДИТЯЧИЙ МАЛЮНОК: ХАРАКТЕРИСТИКА, МОЖЛИВОСТІ ... 164
Суслов Тарас. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ... 167
Трухан Марія. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ ... 170
Хмуринська Тетяна. АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ... 173
Царенко Оксана. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ... 176
Цвяк Лариса. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ... 178
Чудик Андрій, Діденко Олександр. СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, ОСОБЛИВОСТІ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ І ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ В ПРОЦЕСІ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... 180
Шелевер Оксана. ДІАГНОСТИЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ СУПРОВОДУ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ... 183
Школяр Наталія. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУЛЬТУРОЛОГІЇ ... 186
Шлюз Беата. ВИБРАНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З БЕЗДОМНИМИ В ПОЛЬЩІ (НА ПРИКЛАДІ ПІДКАРПАТСЬКОГО ВОЄВОДСТВА) ... 189
Шпичко Інна. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ ... 193
Ярославцева Кристина, Смужаниця Діана. САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ... 196

CONTENT

Avramenko Kvitoslava. THEORETICAL PRINCIPLES OF INNOVATIVE TRAINING OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE ... 7
Almashy Ivan. PECULIARITIES OF ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY–ORIENTED YOUTH IN THE ACTIVITY OF REGIONAL CIVIL ORGANIZATIONS ... 9
Babynets Myroslava. VERBAL AND NON−VERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN MANAGEMENT ... 13
Bartosh Olena. TO THE ISSUE OF THEORETICAL TRAINING OF SOCIAL WORK BACHELORS IN GREAT BRITAIN ... 14
Bedevelska Mariana. PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS PEDAGOGICAL MASTERSHIP BASED ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH ... 18
Bygar Lyubomyr. SOME ASPECTS OF HISTORICAL STAGES OF DEVELOPMENT OF THERAPEUTIC PHYSICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF EDUCATION ... 21
Bychok Alla. POLICULTURAL EDUCATION IN THE USA: COMMON GOALS IN LEARNING ENGLISH AND NATIVE LANGUAGE ... 23
Bilorus Andriy. INFORMATION ENVIRONMENT AS ONE OF THE FACTORS OF INFORMATION CULTURE FORMATION OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS ... 26
Blazhuk Olexandr, Ostrovska Nadiya. DISTANCE EDUCATION AS A CONTEMPORARY FORM OF HIGHER EDUCATION ... 28
Bodrug Natalia. MODEL OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS ON HUMANITARIAN DISCIPLINES BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES ... 30
Vodiana Olga. ORGANIZATION OF PRACTICE IN TRAINING OF FUTURE SPESIALISTS FOR THE SOCIAL SUPPORT OF FAMILIES WITH CHILDREN UNDER THE CARE ... 34
Gaponova Elena. METHODS AND FORMS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF POST-GRADUATE EDUCATION ... 37
Hinsirovska Iryna. «ORGANIZATION OF SUCCESSFUL ACTIVITY» AS A SPECIAL COURSE IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ... 39
Hodovanets Natalia. COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING ... 42
Horishna Nadiya. PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF MODERN SYSTEM OF SOCIAL SERVICES PROVISION FOR THE ELDERLY IN UKRAINE ... 44
Demchak Marianna. IDEAS OF MULTICULTURALISM OF EDUCATORS OF THE ENLIGHTENMENT AGE IN THE PRACTICE OF MULTICULTURAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ... 47
Demyanchuk Mykhaylo. SPECIFICITY OF TRAINING OF NURSERY BACHELORS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY ... 50
Yegorova Veronica. MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A METHOD OF DEVELOPMENT OF TEACHERS OF THE INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION ... 52
Karbovanets Olena. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF KNOWLEDGE ... 55
Kobriy Olga, Broda Mariana. DEVELOPMENT OF THE IDEA OF DEMOCRATIZATION OF THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION DURING THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY ... 57
Kozolup Mariya. INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STUDENTS OF NATURAL SCIENSES OF THE USA UNIVERSITIES ... 60
Kozubovska Irina. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL COUNSELLING SERVICE SPECIALISTS IN THE USA ... 63
Kozubovskyy Rostyslav. ANALYSIS OF ACTIVITIES OF SUBJECTS OF DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION OF ANDER−AGED ... 65
Korolova Tetyana. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF A FUTURE DOCTOR IN THE PROCESS OF HUMANITARIAN TRAINING ... 66
Koshmanyuk Mariana. THE SPECIFICITY OF FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE IN STUDENTS IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT ... 69
Kravchyna Tetyana. TO THE ISSUE OF SELECTION OF EDUCATIONAL MATERAL IN ENGLISH ... 73
Kulchytskyj Vitaliy. PHILOSOPHICAL-WORLD OUTLOOK PRECONDITIONS OF DEVELOPMENT OF PATRIOTIC EDUCATION IN UKRAINE (HISTORICAL ASPECT) ... 76
Labinska Bogdana USAGE OF METHODICAL IDEAS OF KARL TUMLIRZ DURING THE IMPLEMENTATION OF THE DIRECT METHOD OF TEACHING GERMAN IN BUKOVYNA (2bd half of the 19th century – 1st half of the 20th century) ... 79
Levrints Marianna. GOALS IN THE STRUCTURE OF MOTIVATION OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS ... 82
Leshchuk Galyna. COOPERATION OF SCHOOL AND FAMILY IN CAREER DEVELOPMENT WITH STUDENTS ... 84
Logvynenko Tetyana. HIGHER EDUCATION IN DENMARK, NORWAY AND SWEDEN IN THE MODERN EUROPEAN CONTEXT ... 86
Martiniv Oleg. THE SPECIFICITY OF TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS TO MAINTAINANCE OF HEALTH BY POPULARIZATION OF HEALTHY LIFESTYLE ... 89
Marfynets Nadiya. GROUNDING THE CONTENT OF THE LITERARY LOCAL STUDIES FOR THE 5 GRADES OF SECONDARY SCHOOLS OF TRANSCARPATHIA ... 92
Mashkarynets-Butko Anzhelika. LABOUR EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN RESIDENTIAL CARE INSTITUTIONS OF TRANSCARPATHIA ... 95
Meshko Galyna THE COURSE «PROFESSIONAL TEACHER'S HEALTH» IN THE SYSTEM OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR HEALTHY ACTIVITY ... 98
Mykhailyshyn Uliana. THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC EDUCATION IN COSSACK PERIOD ... 100

Myaskovskyy Mykhaylo. ORGANIZATION AND REFORM OF PEDAGOGIC EDUCATION IN AN INTERNATIONAL CONTEXT 103
Nakhayeva Yaryna. TERMINOLOGICAL ANALYSIS OF BASIC CONCEPTS IN THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN TRAINING OF FUTURE DOCTORS 106
Novakova Lyubov. THE SPECIFICITY OF HEALTH CULTURE FORMATION OF FUTURE DOCTORS IN SPECIALIZED MEDICAL GROUPS 109
Omelchuk Alexander. PEDAGOGICAL RATIONALE OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF STUDIES OF HIGH-SCHOOL STUDENTS ON SPECIALIZATION «ART PROCESSING OF THE MATERIALS» 111
Opachko Magdalyna. COMPREHENSIVE APPROACH IN THE FORMATION OF METHODOLOGICAL SKILLS OF PHYSICS TEACHER ..114
Pavlenko Anatoliy. THEORETICAL BASIS AND IMPLEMENTATION OF CONTEXTUAL TEACHING PRACTICE: PROSPECTS FOR DEVELOPMENT 117
Pavlyshyn Galyna. MODEL OF FOREIGN LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE FORMATION IN MEDICAL STUDENTS IN PROFESSIONAL ENGLISH LEARNING 119
Palyhata Eleanora. PREPARING OF PRIMARY SCHOOL PUPILS TO THE LEARNING OF PUNCTUATION IN DIALOGIC TEXTS AND REPLICAS 122
Pasichnyk Olena. THE SPECIFICITY OF USING THE SIMULATION GAMES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 125
Petryshyn Lyudmila. MEANINGFUL ASPECT OF CREATIVITY FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS AS COLLATERAL EFFECTIVENESS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES 127
Polishchuk Vira. TECHNOLOGIES OF MEDICAL AND SOCIAL WORK IN SOCIAL WORKERS ACTIVITIES 131
Polishhuk Yuriy. LEGAL FUNDAMENTALS FOR SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A BASIS OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF SOCIAL PEDAGOGUES 134
Popovych Iryna. PECULIARITIES OF TEACHER-RESEARCHER TRAINING IN GREAT BRITAIN 137
Poplavska Olena. THE SPECIFICITY OF MATHEMATICAL TRAINING OF ECONOMISTS 138
Prykhodkina Nataliya. USING THE TECHNOLOGY OF "FLIPPED CLASSROOM" IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HIGHER SCHOOL TEACHERS 141
Pryshliak Oksana. THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SPHERE 144
Ratynska Oksana. FORMATION OF RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARDS HEALTH IN ADOLESCENTS 147
Ryabets Iryna. THE PHASES OF DEVELOPMENT OF PR-EDUCATION IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE (from 1991 to 2014) 150
Serkhovets Sergiy. THE STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS` FOR ORGANIZING OF CANINE SUPPORT OF OPERATIONAL AND SERVICE ACTIVITY 153
Slozanska Ganna. SUPERVISION IN SOCIAL WORK: BASIC PRINCIPLES AND APPROACHES 155
Smuk Oksana Kozubovskyy Maxim. SOCIAL PROBLEMS OF MODERN YOUTH UKRAINE IN CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF POLITICAL AND SOCIAL-ECONOMIC SYSTEMS 159
Sopotnytska Olena. PROVIDING THE CHOICE OF OWN EDUCATIONAL TECHNOLOGY WITH TAKING INTO ACCOUNT OF PERSONALITY ABILITIES AND INDIVIDUAL FEATURES IN THE TRAINING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS 161
Soroka Olga. CHILD DRAWING: CHARACTERISTICS, ABILITIES 164
Suslov Taras. STRUCTURAL AND FUNCTIONING MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ENVIRONMENTAL READINESS OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 167
Trukhan Maria. MODEL OF FORMATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES READINESS TO THE SOLVING OF PROFESSIONAL CONFLICTS 170
Khmurynska Tetyana. ANALYSIS OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF SOCIAL-PROFESSIONAL MATURITY OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES 173
Tsarenko Oksana. THEORETICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC ACTIVITY INSTRUCTORS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS 176
Tsvyak Larissa. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO ADULTS 178
Chudyk Andriy, Didenko Oleksandr. NATURE, CONTENT, FEATURES AND STRUCTURE OF READINESS FUTURE BORDER GUARD OFFICERS TO USE OF SPECIAL MEANS AND MEASURES OF PHYSICAL INFLUENCE IN THE OPERATIONAL AND SERVICE ACTIVITY 180
Shelever Oksana. DIAGNOSTIC WORK IN THE SYSTEM OF SUPERVISION OF BOARDING SCHOOL PUPILS 183
Shkoliar Natalya. FORMATION OF FUTURE DESIGNERS' READINESS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN STUDYING OF CULTUROLOGY 186
Szluz Beata. SOME ASPECTS OF SOCIAL AID AND SOCIAL WORK WITH HOMELESS IN POLAND (AT THE EXAMPLE OF PODKARPACKIE VOIVODSHIP) 189
Shpychko Inna. BASIC APPROACHES AND CONDITIONS OF SOCIAL COMPETENCY DEVELOPMENT OF FUTURE SERVICE SECTOR SPECIALISTS 193
Yaroslavtseva Kristina, Smuzhanytsya Diana. STUDENT INDIVIDUAL WORK IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING 196

УДК 378

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Авраменко Квітослава Богданівна
м.Миколаїв

У статті розглядаються теоретичні засади реалізації освітніх інновацій у вищих педагогічних навчальних закладах України. Автор акцентує увагу на особливостях інноваційного підходу при підготовці вчителів у системі вищої педагогічної освіти України.

Ключові слова: освітні інновації, підготовка вчителів, система вищої педагогічної освіти, інноваційні підходи, традиційні підходи.

Модернізація системи вищої освіти України визначили цілу низку проблем і пошуків шляхів підвищення соціальної активності та готовності кожного педагога до інноваційної діяльності. Тільки у такому випадку країна може повністю перейти на інноваційний шлях розвитку. Саме тому стратегічним напрямом розвитку вищої педагогічної освіти, та освіти в цілому є підготовка інтелектуальних, творчих, готових до реалізації інновацій професійних кадрів. Такий підхід характеризує напрям руху суспільства в цілому.

Оптимізована система забезпечення інноваційного розвитку вітчизняної освіти з урахуванням досвіду зарубіжних країн вже представлена у таких законах України: „Про освіту" (1996 р.), «Про інноваційну діяльність» (2002), „Про вищу освіту " (2002 р.); „Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013 р.) та інших важливих документах.

У 90-х роках XX століття з'явилася значна кількість наукових вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі запровадження інновацій в систему освіти. Головною причиною появи таких розробок був пошук оптимальних шляхів подолання протиріччя між значним багажем теоретичних знань у випускників ВНЗ та їх неспроможністю ефективно виконувати професійну (у тому числі – й педагогічну) діяльність. І хоча ми вже опікувалися проблемою підготовки сучасних педагогів до інноваційної діяльності [1], вважаємо, що вона залишається й досі актуальною.

Аналіз наукових джерел дозволив нам встановити, що теоретичне обґрунтування освітніх інновацій стали можливі завдяки вивченню надбань С.Шацького, А.Макаренка, К.Ушинського, В.Сухомлинського та інших педагогів, сучасних робіт з історії та філософії освіти. Проблемами інноваційної діяльності у навчально-виховному процесі опікуються вітчизняні науковці: І. Бех, І. Богданова, В. Бондар, І. Дичківська, О. Козлова, О. Савченко, В. Сагарда, В. Химинець, О. Хомерікі, О. Цокур, Н. Шиян та ін.

Філософському осмисленню педагогічних інновацій присвячено напрацювання вітчизняних (В. Андрущенко, І. Зязюн, Б. Корольов, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, М. Окса та ін.) та зарубіжних (К. Ангеловські, Дж. Бассет, Н. Батлер, Б. Вульфсон, М. Кларін, В. Келлі, Е. Кох, Є. Ляска, Е. Роджерс, Г. Селевко, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.) дослідників.

Проте недостатньою залишається увага науковців до реалізації освітніх інновацій у вищих навчальних закладах, особливо у системі вищої педагогічної освіти. Саме тому, *метою статті* є теоретичний аналіз освітніх інновацій та їх реалізація у вищій педагогічній школі України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та освітньої практики дозволяє нам визначити такі важливі протиріччя, які потребують нагального вирішення:

- *на науково-теоретичному рівні*: між підтримкою інноваційного розвитку в ієрархії державного управління та недостатньою розробкою наукових засад педагогічної інноватики, між об'єктивною необхідністю теоретичного обґрунтування інноваційних процесів та відсутністю науково-методичних, організаційно-педагогічних, процесуально-технологічних комплексів у навчально-виховному процесі у системі вищої педагогічної освіти;
- *на соціально-педагогічному рівні*: між зростаючою потребою ринку праці у професіональних, творчих кадрах та неконкурентноздатністю значної кількості випускників вищих педагогічних навчальних закладів; між значним зростанням зацікавленості педагогів до здійснення інноваційної професійної діяльності та відсутністю формування основ її здійснення у практиці сучасного закладу системи вищої освіти, між поширеністю у педагогічній свідомості „знаннєво-уміннєвих" характеристик педагогічної праці та сучасними вимогами до їх трансформації у гуманістичні, компетентнісні, особистісно-орієнтовані та інші.

Аналіз досліджень О. Козлової та О. Попової дозволяє [4; 8] нам стверджувати, що нова галузь наукового знання – педагогічна інноватика – складається з таких основних компонентів:

1) педагогічна неологія (створення інновацій в системі освіти);
2) методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології і менеджменті;
3) технології та досвіду практичного застосування освітніх інновацій.

У першому компоненті розвиваються, узагальнюються та систематизуються наукові й дослідно-експериментальні дані про процес науково-педагогічної творчості, його особливості та результати. Крім того, педагогічна неологія вирішує теоретичні питання, пов'язані з новим у педагогіці: класифікація нововведень, специфіка методів та умов пізнання нового, їх соціально-педагогічна оцінка тощо

Другий компонент присвячений особливостям сприйняття, експертизи та інтерпретації нового, що виникає у педагогічній теорії та практиці, його аналіз представниками, які професійно пов'язані з процесами освіти, навчання та виховання.

Третій компонент передбачає розробку проблем практичного впровадження педагогічних нововведень.

Отже, складовими педагогічної інноватики виступають педагогічна неологія (вчення про нове), аксіологія (вчення про педагогічні цінності) та праксеологія (вчення про ефективне впровадження).

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень за темою статті [2-3; 5-7; 9] дозволяють нам стверджувати, що освітні інновації – це використання нових засобів, які сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу у закладах освіти, розвитку самостійності у пошуку необхідної інформації та оновленні способів контролю за її використанням.

У галузі вищої освіти часто виокремлюють інновації, які є умовою для конкурентоспроможності ВНЗ: у змісті вищої освіти; у педагогічному процесі; в організації; у діяльності та відносинах між викладачами і студентами; у сфері освітніх послуг тощо [6, с.107].

У дослідженнях М.Кларіна аналізуються та узагальнюються інноваційні моделі навчального процесу у сучасній зарубіжній педагогіці [4].

Першочерговим завданням інноваційного розвитку освіти є розроблення європейської інноваційної освітньої стратегії країни [10].

Отже, інноваційність в освіті спрямована на її перетворення у провідний фактор прогресу. Крім того, інноваційна діяльність є віддзеркаленням основних змін у тенденціях та закономірностях сучасної освіти в Україні.

Гальмуванням на шляху реалізації освітніх інновацій у вищій педагогічній школі виступає недостатня мотиваційно-психологічна підготовка викладачів, відсутність матеріальної зацікавленості, що негативно також впливає на прогнозування та проектування результатів професійно-педагогічної діяльності викладача в умовах розвитку інноваційних процесів у системі вищої освіти взагалі, педагогічної – зокрема.

Розглядаючи проблему впровадження освітніх інновацій, часто використовують термін «інноваційне навчання», яке

ґрунтується на своєрідних та авторських методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [5, с. 203].

Важливо зазначити, що інноваційне навчання цілком узгоджується з ідеями особистісно-орієнтованого навчання, в якому викладач та студент виступають суб'єктами навчально-виховного процесу. Такі заняття базуються на діяльнісній основі (переважають проблемно-пошукові та інтерактивні методи, робота у групах, парах тощо, порівняння, конструювання, моделювання уроків та різних видів позакласних заходів тощо). Крім того, не обійдеться без інноваційних технологій: проектних, інформаційно-комунікаційних, ігрових, тренінгових та інших.

Таким чином, для реалізації освітніх інновацій у практиці сучасного ВНЗ необхідно розробити теоретичні та технологічні засади у напряму гуманізації вищої педагогічної освіти з урахуванням компетентнісного підходу.

Інноваційний процес включає три складові, а саме: створення, освоєння та застосування нововведень. Це діяльнісно-управлінська категорія, яка констатує, що змінювати, як змінювати, хто має робити зміни, для чого проводити зміни і як визначити їх оптимальність та ефективність. Можна виділити такі критерії інновацій: діяльнісний та системний характер, ефективність, неперервність інноваційної діяльності та пошуковий характер діяльності педагогів.

Будь-яка інновація покликана забезпечити ефективність освітнього процесу. Це дає підстави вважати, що інноваційний освітній процес – це освітній процес, у рамках якого здійснюється мінімально необхідна сукупність інновацій, яка дає змогу значно підвищити його ефективність [2, с.159].

До теоретичних засад реалізації освітніх інновацій у підготовці майбутніх учителів ми виокремлюємо методологічний (філософський), теоретичний (психолого-педагогічний), методичний, технологічний та управлінський підходи.

Вища педагогічна освіта має бути орієнтована на розвиток у майбутнього вчителя, з одного боку, готовності до швидкого оновлення інформації, швидких змін та діяльності у нових, непередбачуваних умовах, а з іншого – на розвиток творчих здібностей та бажання самостійно обирати траєкторію індивідуального розвитку та вдосконалення. А тому ми вважаємо, що реалізація проблеми творчого розвитку особистості на засадах інноваційності передбачає формування у майбутніх педагогів вміння швидко орієнтуватися у потоці інформації.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів до реалізації освітніх інновацій у професійній діяльності буде ефективною, якщо вона забезпечує два взаємопов'язаних завдання: формування готовності до постійного саморозвитку та уміння діяти у постійно змінному освітньому просторі, з однієї сторони, та формування готовності майбутнього педагога до сприйняття та запровадження новацій у власну діяльність – з іншої.

На основі досліджень І. Дичківської, О. Козлової, В. Сластьоніна, А. Хуторського та інших можна реалізовувати у практиці сучасних ВНЗ ідеї нової, професійної, креативної педагогічної освіти, якщо навчити майбутнього вчителя основам інноваційно-інтелектуальної діяльності. Це дозволить розвивати професійну креативність майбутнього вчителя, а значить – й рівень його підготовки до творчої діяльності через здатність до запровадження власних форм, засобів, методичних прийомів, технік та технологій, що позитивно впливатиме на конкурентоспроможність випускників вищих педагогічних навчальних закладів нашої країни.

Аналіз публікацій у періодичних виданнях та освітньої практики дозволяє нам стверджувати, що реалізація освітніх інновацій у системі вищої педагогічної освіти України здійснюється шляхом оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів на принципах фундаменталізації та гуманізації; науково-освітнього партнерства з іншими науково-дослідними та освітніми установами, у тому числі – зарубіжних країн; оптимального поєднання у ВНЗ науково, освітнього, проектного та управлінського процесів.

Інформаційний бум та швидкість оновлення наукової інформації, яку потрібно передати студентам під час навчання, вимагає від викладачів пошуку ефективних прийомів ліквідації цейтноту часу за рахунок запровадження новітніх педагогічних технологій на основі вдосконалення та «осучаснення» методів навчання.

Розглянемо приклади реалізації інноваційного підходу до традиційної лекції у ВНЗ:

- проблемна інтерпретація навчального матеріалу;
- підготовка до тексту лекції презентації або опорних схем (за прикладом авторської технології В. Шаталова);
- лекція із запланованими помилками (прийом какографії, запропонований у XX сторіччі В.Амонашвілі), що дозволяє тримати увагу студентів «у тонусі» протягом усієї лекції.

Таким чином, до факторів, що впливають на підготовку майбутніх учителів до реалізації освітніх інновацій ми можемо відокремити:

- зовнішні (об'єктивні) – моделювання навчально-методичних комплексів за кредитно-модульною або кредитно-трансферною системою навчання як інноваційного процесу, створення інноваційного середовища у кожному конкретному вищому педагогічному закладі;
- внутрішні (суб'єктивні) – переорієнтація ціннісних та мотиваційних установок майбутніх вчителів у напряму власної траєкторії розвитку та саморозвитку, накопичення творчого потенціалу та інші.

В умовах переходу кожного конкретного вищого педагогічного навчального закладу нашої країни в інноваційний режим важливого значення набуває вибір напрямів інноваційної діяльності, відбір змісту освітніх інновацій та апробація інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів. Запобігти помилкам у реалізації освітніх інновацій дозволить прогнозування результатів та створення програми інноваційного розвитку, моделі інноваційної роботи кожної кафедри та конкретного викладача.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити такі висновки:

1. Інноваційність в освіті спрямована на її перетворення у провідний фактор прогресу. Джерелом реалізації освітніх інновацій у вищих педагогічних навчальних закладах виступає нова наукова галузь – педагогічна інноватика.
2. Теоретичних підходів до реалізації освітніх інновацій у підготовці майбутніх учителів вважаємо методологічний (філософський), теоретичний (психолого-педагогічний), методичний, технологічний, інноваційний та управлінський підходи.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, її важливість та актуальність визначає необхідність подальшого вивчення.

Література та джерела

1. Авраменко К.Б. Особенности подготовки учителей начальной школы к инновационной деятельности / Квитослава Авраменко [текст] // Инновационные технологии в образовании : монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск : ООО «Центр информации», ЦНИ «Монография», 2013. – С. 47-58.
2. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система вищої школи: шляхи відродження / Д. Алфімов [текст] // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. пр. / Ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 158 - 160.
3. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: Навч.-метод. посібник / О. Козлова [текст]. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ЛТД, 1998. – 96 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин [текст]. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
6. Навроцький О.І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства. Монографія. – Х. : Основа, 2000. – 240 с.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических заведений / В.А.Сластенин, Н.Ф.Исаев, А.Н.Мищенко, Е.Н.Шиянов [текст]. – М.: Школа-Прес, 1997. – 512 с.
8. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в XX столітті: автореф. дис. на здобуття ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. В. Попова – Харків : Харків, 2001. – 42 с.
9. Стрілець С.І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : навч.-метод. посіб. / С. І. Стрілець [текст]. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.

10. Jensen O.B., Richardson T. Regional innovation systems in the Lisbon strategy / [електрон. ресурс]: Режим доступу: www.ru.nl/publish/pages/514805/lag05-debruijn1.pdf

В статье рассматриваются теоретические основы реализации образовательных инноваций в высших педагогических учебных заведениях Украины. Автор акцентирует внимание на особенностях инновационного подхода в подготовке учителей в системе высшего педагогического образования Украины.

Ключевые слова: образовательные инновации, подготовка учителей, система высшего педагогического образования, инновационные подходы, традиционные подходы.

Theoretical principles of realization of educational innovations in higher pedagogical educational establishments of Ukraine have been examined in the article. An author has paid much attention to special features of innovative approach in teacher training in the system of higher pedagogical education of Ukraine.

Key words: educational innovations, teacher training, domestic and foreign experience, system of higher pedagogical education, innovative approaches, traditional approaches.

УДК 37.043

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ПРИРОДОЦЕНТРИЧНОГО ТИПУ В ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Алмашій Іван Іванович

м.Ужгород

В статті розглянуто особливості роботи з екологічного виховання молоді регіональними громадськими організаціями. Окреслено основні педагогічні прийоми у пізнавальній екологічній діяльності молоді природоцентричного типу. Вказано на потребу у розширенні змісту екологічного виховання, пошук та впровадження нових форм інтеграції різних видів екологічної діяльності. Наголошено на важливість психолого-педагогічних досліджень в напряму інтерактивних технології екологопросвітницького навчання, які дають можливість брати участь у колективному взаємодоповнюючому процесі навчального екологічного пізнання та досвіді застосування таких моделей на практиці.

Ключові слова: природоцентричний тип молоді, екологічна освіта, громадські організації.

Однією з найактуальніших проблем сучасності є взаємодія людини з природою. Важливим аспектом у вирішенні проблеми збереження природних ресурсів є освіта людини в області навколишнього середовища, екологічне виховання всього населення, а особливо молоді. Екологічна проблема виростає в проблему перетворення стихійного впливу людей на природу, в свідомо, цілеспрямовано, планомірно розвиваючу взаємодію з нею. Така взаємодія може бути здійснена при наявності в кожній людині достатнього рівня екологічної культури, екологічної свідомості, формування яких починається з раннього дитинства і продовжується все життя.

Перед громадськими організаціями в екологопросвітницькій роботі постають нові завдання, пов'язані із новими умовами формування екологічної культури, із розвитком таких його якостей, як сформована екологічна свідомість, мотивація екологічної поведінки особистості, розвинене екологічне мислення, формування екоетичних цінностей особистості, естетичне сприйняття середовища , відповідальність, креативність тощо.

Метою статті є розгляд основних напрямів педагогічної діяльності у формуванні екологічної культури молоді громадськими організаціями та шляхів підвищення рівня екологічної освіти.

Екологічна культура включає в себе процес формування екологічної свідомості особистості, що відображає нерозривну єдність між сукупністю знань, уявлень про природу, емоційно-почуттєвого і ціннісного відношення до неї (внутрішня культура) і відповідних умінь, навичков, потреб взаємодії (зовнішня культура), заснований на гармонізації взаємозв'язків у системі "природа-людина". Загальноприйнятою стає точка зору, відповідно до якої людство не може більше прогресувати у своєму розвитку, суттєво не підвищивши рівень екологічної культури. Підвищення рівня екологічної культури повинно починатися з молоді, бо саме від їх дій, залежить майбутнє [2].

Проблема екологічної освіти та культури є однією з центральних у педагогіці, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залучення молоді у виховний процес, її зацікавленості та мотивації.

Аналіз публікацій і досліджень.

Формування екологічної культури молоді як складного інтегративного утворення, що характеризується ціннісно-мотиваційним ставленням до навколишньої дійсності підкреслюється науковими працями авторів, як Хилько, Курняк, Фенчак, Єфіменко, Чернікова, Складановська та ін.

У кожному конкретному випадку розглянути сутність культури, зокрема екологічної розкривається через:

- специфіку діяльності;
- предметну ділянку, тобто засоби та наслідки людської діяльності;
- ціннісне значення виробів;
- спосіб задоволення людських потреб.

Первісного поняття культури загалом, яке означає мистецтво впорядковувати навколишнє середовище, а також реалізувати людське життя на певній ціннісній основі.

Культура як засіб піднесення індивіда окреслено у працях Г.Гегеля, особливо його мислення, до всезагальності, духовного подолання своєї конечності. У цьому смисловому полі екологічна культура постає як засіб піднесення природності людського буття до надприродності, вивищення однієї з форм живої речовини — людини розумної — до чинника, що організовує природний світ.

Культура екологічна – культура всіх видів людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з пізнанням, освоєнням і перетворенням природи; складається із знання та розуміння екологічних нормативів, усвідомлення необхідності їх виконання, формування почуття громадянської відповідальності за долю природи, розробку природоохоронних заходів та безпосередньої участі в їх проведенні[3].

Екологічна культура — це здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля (Освальд Шпенглер).

Екологічна культура є складова частина світової культури, якій властиве глибоке усвідомлення важливості сучасних еколо-

гічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства. Свідоме засвоєння й оволодіння екологічною культурою має розпочатись ще з дитинства, одночасно із засвоєнням положень загальної культури.

Екологічна культура звернена до двох світів — природного довкілля і внутрішнього світу людини.

Екологічна культура спрямована на подолання власної обмеженості людини як природної істоти (біологічного виду) щодо пристосування в біосфері в умовах постійної конкуренції з боку тих чи інших форм живої речовини.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Прийоми виховання та самовиховання є елементами відповідних їм методів, які використовуються з метою досягнення конкретних цілей виховання та самовиховання у конкретних умовах та ситуаціях.

За однією з найпоширеніших класифікацій методів виховання та самовиховання В. Сластьоніна, розрізняють такі групи методів [7]:

- методи формування свідомості особистості;
- методи організації діяльності, спілкування, формування позитивного досвіду суспільної поведінки;
- методи стимулювання діяльності й поведінки;
- методи самовиховання.

Із проаналізованої літератури та дослідження діяльності регіональних громадських організацій на території Закарпатської області формування екологічної культури молоді доцільно ідеями природоцентричного типу. Головною ідеєю природоцентричного типу є формування екологічної свідомості прикладом взаємозв'язоку, взаємодії, взаєморозвитоку людини й природи.

Цей підхід виділяється як найбільш ефективний в основі якого орієнтиром є компоненти екологічної культури молоді (рис 1.).

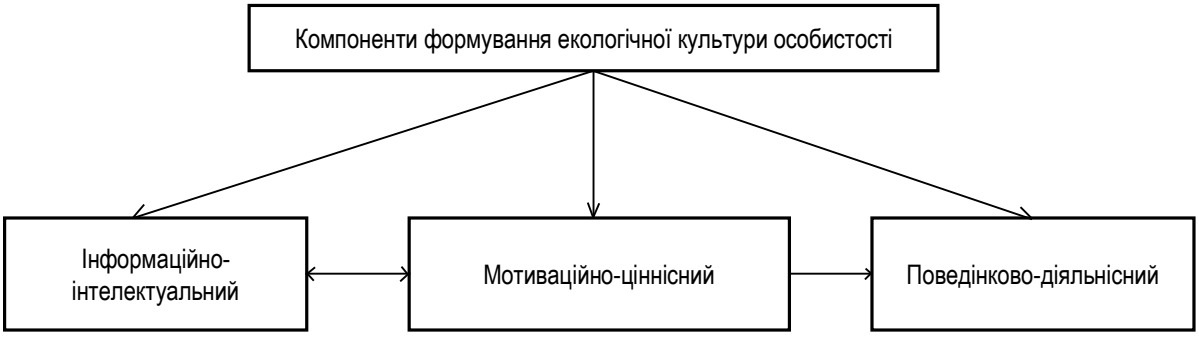

Рис. 1. Компоненти екологічної культури особистості.

І. Інформаційно-інтелектуальний компонент

При формуванні інформаційно-інтелектуального компоненту екологічної культури особистості окреслено питань, при висвітженні яких зросте ефективність діяльності громадських організацій у роботі з молоддю:

- використанням людиною природи, перетворенням її у власних інтересах, а також з наслідками такої діяльності;
- загальний підхід до феномена екологічної культури як до людської діяльності і водночас простежуються різноманітні аспекти та обставини екологізації цієї діяльності;
- субстанційні, процесуальні, енергетичні та інші об'єктивні підвалини життя людини, на основі яких розкрито механізм перетворення однієї з груп біологічних істот (гомінід, за існуючою класифікацією організмів), причому за незначний (у геологічному вимірі) час, у домінантний для всієї біосфери вид, котрому стало до снаги поставити (чи ставити) для задоволення власних потреб практично всі її ресурси;
- механізм відносин людини і біосфери та про явища, викликані такою взаємодією;
- розкриття кризових наслідків життєдіяльності людини для екосистем та їх впливу на функціонування суспільства;
- розглянути принципи та типи природокористування (тлумачиться як головний чинник самоорганізації та розвитку біосфери в сучасних умовах);
- причини, пов'язані з хижацьким ставленням до довкілля, колізії відносин між людиною і природою на теренах України та Карпатського регіону давно вже можуть розглядатися як модельні для осягнення небажаних напрямів та форм природокористування взагалі;
- вимоги і засади екологічної культури які мають стати складовою світогляду і мірилом практичних дій кожної людини у сфері природокористування, певною запорукою порятунку довкілля і забезпечення сталого розвитку та поступу людської цивілізації;
- цілепокладаючу діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованою на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб та намірів;
- сукупністю адаптивних ознак виду принципово нового гатунку. Про їхнє значення можна мати судження від протилежного: людина, позбавлена звичних засобів впливу на довкілля (житла, одягу, знарядь праці, зброї, медичних препаратів та ін.) має сумнівні шанси вижити й утвердитися в природних екосистемах. І, навпаки, маючи їх, вона, по суті, виводить себе за межі конкуренції, оскільки володіє адаптивними набутками, несумірними з виробленими іншими видами в процесі біологічної еволюції;
- як аутонарну, спрямована на власний організм.

ІІ. Мотиваційно-ціннісний компонент.

- засади екологічної культури в єдності її теоретичних та практичних вимірів, в проявах історичних, політичних, природничих, соціологічних та світоглядних, в колізіях її утвердження в реальному, зокрема українському, суспільстві;
- основні методологічні парадигми сучасної науки, які дають змогу зрозуміти причини і мотивацію людських вчинків, так і сам механізм перетворення "світу в собі" у "світ для себе", світу натурального, природного у світ трансформований згідно з потребами, цілями та можливостями людини;
- предметні та світоглядно-ціннісні засади традиційної екологічної культури, а також про морально-етичне і юридично-правове забезпечення її інституалізації в суспільстві;
- особливості екологічної культури українського народу, її архетипові традиційні риси та сучасний стан;
- вироблені блискучі зразки гармонійного природокористування та закріплення їх у структурі ментальності, обрядності, навіть релігійності українців;
- екофільність, як найвища цінність життя, яка своїми цілями спрямована на створення бажаного устрою чи ладу в природі, і на виховання високих гуманістичних смисложиттєвих цінностей та орієнтирів у людському житті.
- екологічна культура започатковується, створюється, зберігається і відтворюється у сфері інтелектуально-духовній, у свідомості. Завдяки цьому забезпечується її неперервність, спадкоємність та розвиток. Таким чином, поєднуються субстанційна та інформаційна складові, і в екологічній культурі засобом цього є людська діяльність.

ІІІ. Поведіниково-діяльнісний компонент.

Регіональні громадські виходячи з системи поняття екологічна культура рекомендовано спрямовувати молодь до діяльності:

- до якої входить сукупність певних дій, технологій освоєння людиною природи, які забезпечують принаймні стійку рівновагу в системі "людина — довкілля";
- за якої досягається адаптація (трансформація) навколишнього природного світу до людини, а її самої — до довкілля;
- за якої осмислюється система вироблених людиною засобів та механізмів утвердження людини у світі;
- своїми цілями спрямована на створення бажаного устрою чи ладу в природі, і на виховання високих гуманістичних смисложиттєвих цінностей та орієнтирів у людському житті;
- становить саму його функціональну основу, уможливлюючи доцільне й ефективне природокористування;
- є відтворенням умов людського існування в довколишньому природному світі, в тому числі й антропогенно зміненому;
- використання потенцій існуючих природних об'єктів та процесів;
- діяльність, яка спрямована акумуляцію та нарощення якості та кількості відповідних умінь, засобів, технологій, знарядь, предметів тощо, тобто передбачає певну операціонально-субстанційну компоненту;
- діяльність, яка поєднує субстанційну та інформаційну складову екодіяльності;
- яка може виявлятися в різних формах та втіленнях природо відповідної діяльності*;*
- є процесом існування та самореалізації індивіда в єдності всіх його життєвих потреб і можливостей;
- яка являє собою таку діяльність людей, форми і поведінка, котрі спрямовані на той чи інший екологічний об'єкт, і за цим показником вона диференційована на декілька форм (автонарну, предметну, соцієтарну).
- яка детермінується низкою чинників суб'єктивної та об'єктивної природи.

Особлива увага має бути приділена: суб'єктивним чинникам, які пов'язані з людиною; самосвідомістю його членів, інтересами та цінностями часу, соціальними інституціями тощо; об'єктивним, які виступають атрибутивними ознаками життєдіяльності, основу яких становлять три складові: матеріально-ресурсна база існування людства (спільнот) та рівень технологічної озброєності суспільства, реальне народонаселення (популяційний склад), механізм природокористування, набутий соціумом.

Екологічна життєдіяльність втрачає смисл у разі відсутності хоча б одного з об'єктивних чинників — чи то людини, чи ресурсу, чи вміння оволодіти цим ресурсом.

Методи формування свідомості особистості.

Екологічна бесіда. Ця форма екологічного спілкування з метою обміну думками, інформацією, тощо. Сприяє активізації зусиль взаємодіючих сторін для забезпечення співробітництва та впливу один на одного[7].

Залежно від змісту ділові бесіди можуть виконувати різні функції:

- обмін актуальною екологічною інформацією;
- формування перспективних екологічних заходів;
- контроль і координацію певних дій під час екологічної діяльності;
- взаємне спілкування під час вирішення актуальних проблем;
- підтримку ділових контактів між громадськми організаціями та компетентними державними інститутами на різних рівнях екологічного співробітництва;
- пошук, висунення нових ідей, щодо вирішення локальних проблем навколишнього природного середовища;
- стимулювання дій у новому напрямку екологічного виховання та освіти;
- розв'язання етичних проблем, що виникли під час спілкування.

Створення проблемної ситуації. Це один із заходів раціоналізації та інтенсифікації виховного процесу, що сприяє підвищенню ефективності і якості навчальної, пізнавальної та виховної роботи, розвитку пізнавальних інтересів молоді і набуттю навичок самостійного поповнення екологічних знань [9].

Саме проблемна ситуація припускає розумовий діалог педагога із молоддю на екологічну тематику: педагог постійно звертається до молоді із питаннями, які збуджують думку, мобілізують до використання наявних знань для подальшого навчання нового матеріалу. Розумова діяльність молоді на інформативних або орієнтуючих ситуаціях не виходить за межі репродуктивної. Це сумлінне осмислення матеріалу, який пропонується.

Дискусія. У цій формі колективного обговорення виявляється істина через зіставлення різних поглядів, правильне розв'язання проблеми. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити [7].

Методи організації діяльності, спілкування, формування позитивного досвіду суспільної поведінки.

Привчання. Цей метод забезпечує інтенсивне формування необхідної практичних якості. Гуманістична педагогіка виступає проти жорсткого привчання, яке нагадує дресирування і суперечить правам людини. Його бажано використовувати в комплексі з іншими методами і передусім ігровими [8].

Методично правильно застосовані вправи виконують не тільки виховні та розвиткові функції, але й навчальні. Вони загартовують волю вихованців, забезпечують єдність поведінки та свідомості, розвивають наполегливість, спостережливість, ініціативність, самостійність, сприяють більш глибокому опануванню норм і правил вихованої поведінки.

Метод педагогічної вимоги полягає в педагогічному впливі на свідомість вихованця з метою спонукання його до позитивної діяльності або гальмування його негативних дій і вчинків. За твердженням А. Макаренка, без щирої, переконливої, гарячої й рішучої вимоги не можна починати виховання коллективу[7].

Громадська думка створює уявлення про спосіб існування свідомості, як сукупної свідомості окремих індивідів, об'єднаних у соціальних групи, які пов'язані спільністю екофільних інтересів, в якому фіксується відношення до екологічних подій або явищ громадського життя. В повсякденному житті громадською думкою вважають думку колективу (груп) про події та факти внутрішнього й зовнішнього життя, поведінку окремих членів колективу [10].

Створення виховних систем – тобто цілісного соціального організму, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти, їх діяльність, спілкування, матеріальна база і володіє такими інтеграційними характеристиками, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат [5].

Прогнозування. Правомірно говорити і про педагогічне прогнозування, маючи на увазі, що в даному випадку мова йде про інтерпретацію теоретичних принципів прогностики в системі знань, складають предмет педагогіки.

Область застосування педагогічного прогнозування надзвичайно широка. Його завдання полягають у тому, щоб передбачати: соціально-економічні умови, в яких буде розвиватися сфера освіту в майбутньому; нові вимоги розвивається суспільства до людини, рівню його освіти і виховання.

Методи стимулювання діяльності й поведінки.

Змагання. Тут пропагується взаємодія особистостей, колективів або груп, у процесі якого виникає та реалізується прагнення сторін перевищити результати інших. Поняття змагання має соціальинй характер, тобто його зміст пов'язаний з потребами суспільства [1].

Завдяки змаганню може підвищитися якість навчання, екологічні результати. Це обумовлено здатністю процесу змагання, формувати у людей стан емоційної насиченості, впливати на сферу їх діяльності, бо феномен змагання - протиборство, прагнення кожної зі сторін вийти вперед, зайняти більш високе місце.

Заохочення. При використанні цього способу педагогічного впливу на особистість, що виражає позитивну оцінку вихователем поведінки вихованця з метою закріплення позитивних якостей і стимулювання до екологічної діяльності. Проте заохочення не повинно перетворюватися у захвалювання, бо тоді воно гальмуватиме прагнення до діяльності. Заохочення має бути своєрідним психологічним піджвленням. Молодь, яка займається конкретною діяльністю, внутрішньо очікує такого психологічного

підживлення від членів родини, друзів, керівників [6].

Методи самовиховання.

Самопізнання. Знання суб'єкта про його власний соціальний статус, внутрішні потенції та зовнішні акції є найважливішим способом функціонування його екологічної самосвідомості. Самосвідомість у вигляді знання суб'єкта про себе безпосередньо зумовлена розумовою діяльністю, спрямованою на нього самого, виступаючи як пізнавальна самосвідомість. З іншого боку, самопізнання передбачає певний рівень самосвідомості, в якій особа виділяє себе в якості предмета пізнання [2].

Самооцінка - оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей. Самооцінка має комплексний характер, оскільки розповсюджується на різні появи особистості - інтелект, зовнішні дані, успішність у спілкуванні тощо. Вона також є *динамічною,* так як може змінюватись впродовж життя [1].

Саморегуляція. Моральне самопізнання, самоставлення цінні не стільки самі по собі, оскільки в контексті життєдіяльності людини як найважливіші фактори її моральнісної саморегуляції і самовдосконалення. Моральна самосвідомість, по суті, виступає як практично-вольова, визначальна і спрямовуюча моральна активність особистості в якості її суб'єктивного регулятора. Вона не є ні абсолютно пасивним епіфеноменом, усупереч думці необіхевіористів, ні цілком спонтанним двигуном поведінки, як стверджують екзистенціалісти. Самосвідомість — ззовні зумовлена, відносно автономна внутрішня детермінанта моральнісної діяльності особи. Ефективність соціального регулювання моральних відносин у сучасному світі є тим вищою, чим більше останнє спирається на саморегуляцію поведінки кожної особи [2].

Якщо розглядати взаємопов`язані системи «виховання та самовиховання», то основні характеристики цієї системи матимуть такий вигляд:

- функції – життєорганізовуюча, автентично спрямовуюча, ду-ховно-формуюча, розвивальна;
- системо утворювальний чинник – уявний автентично забарвлений образ «Я – ідеальний»;
- елементи системи – відповідний автентичному спряганню особистості, які формуються у межах основних напрямів та самовиховання.
- структури системи «процес виховання та самовиховання»: визначається, виходячи з розуміння її, тотожного розумінню системи «процес навчання», складовими якої є взаємозв'язані діяльності педагога та виховання.
- поява реальних успіхів.

Отже, спосіб впливу на почуття молоді, їх свідомість, погляди і уявлення і екологічною просвітою, яка трансформується в екологічну культуру. Але будь-яке виховання, в тому числі екологічне, повинне ґрунтуватися на освіті, насамперед екологічній. Мета освіти - формування фізичного та психічного, духовного здоров'я молоді і всього суспільства. Освіта сама по собі не гарантує захисту від нерозумного, а то і злочинного ставлення до природи, а отже, і до людей. Свідомість людини - безпека країни, запорука подальшого існування життя на планеті. Екологічна освіта охоплює сферу знань, умінь і навичок, необхідних для дбайливого відношення до природного середовища. Вона - основа професійної підготовки фахівців у будь-якій сфері, зв'язаній, навіть побічно, із природою [4].

В подальшому важливим напрямом психолого-педагогічних досліджень є інтерактивні технології екологопросвітницького навчання,які дають можливість брати участь у колективному взаємодоповнюючому процесі навчального екологічного пізнання. Досвід застосування таких моделей свідчить про значне підвищення ефективності навчання і виховання, узгодження дій, активізацію взаємодопомоги. Такі методи навчання вимагають, насамперед, додаткової глибокої та ґрунтовної підготовчої роботи керівника екологічних проектів та виховного процесу.

Література та джерела

1. Винославська О.В. Психологія: Навчальний посібник / О.В.Винославська, О.А.Бреусенко-Кузнєцов, В.Л.Зливков та ін.; За наук.ред. О.В.Винославської. – К.: Фірма "ІНКОС", 2005. – 352 с.
2. Вознюк Н.М Етика: Навчальний посібник /Н.М.Вознюк. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 212 с.
3. Мусієнко М.М. Екологія. Охорона природи: Словник довідник / М.М.Мусієнко, В.В.Серебрякова. − К.: Т-во «Знання», КОО, 2007. – 624 с.
4. Мягченко О.П. Основи екології: підручник / О.П.Мягченко. − К.: Центр учбової літератури, 2010. − 312 с.
5. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды … воспитания: избранные педагогические труды / Л.И.Новикова. – Москва: Пер Сэ, 2010. – 336 с.
6. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. Рекомендовано МОН / Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І. − К., 2008. − 415 с.
7. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навчальний посібник. / С.С.Пальчевський. − К.: Каравела, 2007. – 576 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник/ В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
9. www.osvita.ua
10. www.uk.wikipedia.org

*В статье рассмотрены особенности работы по экологическому воспитанию региональными общественными организациями. Определены основные педагогические приемы в познавательной экологической деятельности молодежи природоцентрисечкого типа. Указано на необходимость в расширении содержания экологического воспитания, поиск и внедрение новых форм интеграции различных видов экологической деятельности. Отмечена важность психолого-педагогических исследований в направлении интерактивных технологии эколого-*просветительского *обучения, которые дают возможность участвовать в коллективном взаимодополняющих процессе учебного экологического познания и опыте применения таких моделей на практике.*

Ключевые слова: приридоцентрицеский тип молодёжи, экологическое образование, общественные организации.

The article deals with the peculiarities of ecological upbringing in the activities of regional civil organizations. The main pedagogical techniques in cognitive ecological activity of environmentally – oriented youth is described. The need of ecological upbringing content extension, searching and implementation of new integrative forms of different ecological activities have been shown. The importance of psychological and pedagogical researches in the field of interactive technologies of ecological enlighting teaching, which help to participate in collective mutual educative ecological cognition process and practical application of the educative models has been pointed out.

Key words: environmentally–oriented youth, ecological upbringing, civil organizations.

УДК 371.13.81

ВЕРБАЛЬНІ І НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ В МЕНЕДЖМЕНТІ

Бабинець Мирослава Миколаївна
м.Ужгород

Стаття присвячена проблемі комунікації в менеджменті. Розглянуто особливості спілкування в менеджменті. Розкрита роль використання вербальних і невербальних засобів спілкування у професійній діяльності менеджерів.

Ключові слова: менеджмент, комунікація, вербальні і невербальні засоби спілкування.

Менеджмент (англ. «management» – управляти) – специфічний вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів . У спрощеному розумінні менеджмент – це вміння досягти поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. В англомовних країнах поняття «менеджмент» тлумачать як спосіб та манеру спілкування з людьми, владу та мистецтво керівника, вміння організувати ефективну роботу управлінського апарату, організаційну побудову системи управління та ін.

Різні аспекти менеджменту впродовж останніх років досить плідно досліджуються вітчизняними вченими (Б.Андрушків, І.Кулініч, Л.Орбан-Лембрик, Ф.Хміль, В.Яковенко та ін.). Недостатньо висвітленими вважаємо питання комунікативних процесів у менеджменті.

Здійснений нами аналіз особливостей професійної діяльності менеджера і професійних вимог до цього виду діяльності засвідчив, що однією з основних вимог до професійної діяльності менеджера є уміння спілкуватися. Комунікативні процеси в менеджменті відіграють надзвичайно важливу роль, тому коротко охарактеризуємо основні засоби та особливості спілкування в менеджменті.

Ф.Хміль дуже слушно підкреслює, що менеджмент без комунікації неможливий. Незадовільно налагоджені комунікації породжують помилкові рішення, нерозуміння підлеглими вимог керівництва, погіршення відносин між людьми. Ефективність комунікацій зумовлює якість рішень і ефективність їх реалізації [1].

Подібну думку висловлює і відома вітчизняна дослідниця в сфері менеджменту Л.Орбан-Лембрик, яка наголошує, що неодмінною складовою менеджменту, безпосереднього керівництва людьми є спілкування. Поза комунікацією, без співпраці й діалогу, взаємодії та взаємного сприйняття людей управлінська діяльність неможлива [2].

Комунікативна природа менеджменту виявляється в таких основних аспектах: комунікація як функція управління наділена інтегруючою здатністю, що забезпечує реалізацію інших функцій (організація, мотивація, планування, контроль); спілкування є принципово соціальним і діалогічним феноменом, тобто таким, що здійснюється всіма учасниками менеджменту і стосується їх спільної діяльності; управлінська діяльність здійснюється в конкретному соціально-психологічному просторі, охоплюючи відносини всередині організації та її зовнішні зв'язки; у процесі менеджменту реалізується комунікативний потенціал учасників спільної діяльності та спілкування.

Сфера спілкування в менеджменті представлена вербальним і невербальним спілкуванням.

Вербальне спілкування – це контакт з партнером і взагалі з оточенням за допомогою мови, як єдиної, цілісної складної системи знаків, які служать засобом спілкування.

Учені вважають, що мова є одночасно явищем фізичним, фізіологічним, антропологічним, суспільним. Умова його існування – людське суспільство. Мова є феноменом людської цивілізації, найважливішим знаряддям соціалізації людини. За допомогою мови людина щодня спілкується, пристосовується до свого оточення, зміцнює суспільні зв'язки, взаємодіє з різними соціальними групами.

Мова – засіб спілкування, мислетворення, інтелектуального та естетичного освоєння світу, нагромадження і збереження людського досвіду, а також умова подальшого поступу усього людства. Найважливішими функціями мови є: комунікативна (засіб спілкування і порозуміння між людьми); номінативна (засіб називання усіх предметів, ознак, дій, реальних та ірреальних сутностей світу); пізнавальна (засіб пізнання світу і накопичення людського досвіду); культурологічна (засіб нагромадження суспільно-історичного, культурного надбання народу); експресивна (засіб вираження внутрішнього світу людини, її почуттів, переживань, емоцій; етична (засіб дотримання норм поведінки, моральних правил); естетична (засіб творення позитивних емоцій, краси); мислетворча (засіб людського мислення, творення, оформлення і вираження думки); ідентифікаційна (засіб ототожнення в межах певної спільноти); виховна (засіб прищеплення моральних принципів і поглядів) та інші.

На думку А.Герасимчук, О.Тимошенко, мова спрямована на те, щоб окреслити, дефініювати думки, почуття, предмети, явища, досвід тощо для обміну їх з іншими людьми; дати оцінку людям, почуттям, відповідно до актуальної системи норм і цінностей; презентувати і обговорити результати власного життєвого і професійного досвіду, оцінювати події минулого та спів ставляти їх з сучасністю і з баченням майбутньої перспективи; дати можливість творити, підтримувати, змінювати середовище; бути джерелом злагоди, продуктивної взаємодії [3].

Як відзначає С.Шевчук, мова є найважливішим засобом спілкування людей, висловлення їх думок, почуттів. Формою існування мови є мовлення – конкретний практичний вияв мови в дії, реалізація її у різних сферах життєдіяльності людини. Основою ділового спілкування є ділове мовлення, яке повинно відповідати таким вимогам : точність у формулюванні думки, недвозначність; логічність, послідовність; стисліть; відповідність між змістом і мовними засобами; відповідність між мовними засобами та ситуацією спілкування; відповідність між мовними засобами й стилем викладу; різноманітність мовних засобів; нешаблонність у побудові висловлювання; доречність; виразність дикції; відповідність інтонації мовленнєвій ситуації [4].

Подібні вимоги до ділового мовлення можна знайти в працях З.Мацюк, Н.Станкевич : ясність, недвозначність у формулюванні думки; логічність, смислова точність, небагатослівність; відповідність між мовними засобами та обставинами мовлення; співмірність стилю викладу і мовних засобів; різноманітність мовних засобів; виразність дикції, відповідність інтонації мовленнєвій ситуації та ін. [5].

Крім вербальних засобів в менеджменті широко використовуються невербальні засоби спілкування : зовнішність, міміка, жести, поза, дистанція.

Фізіономічна маска – домінуючий вираз обличчя людини, що формується впродовж життя під впливом думок, які переважають, почуттів, ставлень.

Одяг часто є свідченням професійної належності. Стиль одягу викликає у партнера по спілкуванню очікування певного способу поведінки.

Жест – соціально сформований рух, що виражає певний психічний стан. Жести людини дуже різноманітні. Вони можуть бути комунікативними (замінюють мовлення у спілкуванні і виконують самостійну функцію, наприклад, піднімання руки для привітання при зустрічі); жестами підкреслення (супроводжують мовлення і посилюють його вплив); модальними (слугують для вираження оцінки чи ставлення до ситуації).

Міміка і жести розвиваються як суспільні засоби комунікації, хоч деякі елементи є природженими.

На результат спілкування впливає міжособистісний простір, тобто дистанція між партнерами, їх розташування. Ці питання

досліджуються наукою проксемікою. Наприклад, виявлено, що чим тісніші стосунки між людьми, тим на меншій віддалі вони розташовуються в процесі спілкування. Водночас, дуже близька і занадто віддалена дистанції негативно позначаються на діловому спілкуванні.

Вітчизняна дослідниця Л.Орбан-Лембрик поділяє всі невербальні засоби спілкування на групи [2]:

1.Оптико-кінетична система знаків. Включає жести, міміку, пантоміміку. Джерелом інформації є руки, обличчя, поза.

2.Паралінгвістичні засоби. Це система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон, тональність. Доведено, що занадто гучний голос, як і дуже тихий, не підсилює переконуючого впливу на співрозмовника.

3.Екстралінгвістична знакова система. Це вкраплення в мову сміху, пауз тощо, оскільки люди у своїх діях керуються не тільки інтелектом, але й емоціями.

4.Візуальне спілкування. Здійснюється воно завдяки контакту очей. Поглядом теж можна передати певну інформацію, особливо ті почуття, які переживають співрозмовники.

5.Проксеміка. Стосується організації простору і часу спілкування (затримка ділових переговорів, їх тривалість, розташування учасників за столом тощо).

З.Мацюк та Н.Станкевич [5] пропонують дещо інший поділ невербальних засобів :

1. Оптичні – жести, міміка, поза, хода, контакт очей, одяг.

2. Акустичні – темп мовлення, тембр, висота, сила голосу, паузи, інтонація.

3.Кінестичні – дотик , потиск руки, поцілунок, обійми.

4. Ольфакторні – запах тіла, запах косметики.

5. Просторово-часові – відстань між співбесідниками, розміщення їх в просторі, тривалість контакту.

Слід відзначити, що невербальні засоби спілкування у менеджменті є не менш важливими, ніж вербальні. Деякі вітчизняні і зарубіжні вчені (А.Герасимчук, О.Тимошенко, Я.Дашкевич, Б.Добек-Островська та ін.) навіть вважають, що понад 50% комунікації між людьми здійснюється за допомогою невербальних засобів спілкування, які можуть підсилювати або, навпаки, послабити дію вербальних засобів. Так, невербальні засоби спілкування доповнюють і уточнюють вербальну форму спілкування (функція заповнення); невербальні сигнали, такі, як характерний рух головою, що означає «так або «ні», жест, знак можуть замінювати слова і вирази (функція заповнення); невербальні сигнали (рухи, пози, міміка, жести) дають можливість виразити почуття й емоції в гіперболізованому плані : здивування, обурення, смуток, страх, радість, хоч насправді людина не переживає так сильно, як хоче продемонструвати це партнерові (функція експозиції); невербальні сигнали-регулятори, які передаються поглядом в процесі зорового контакту, можуть бути задіяні для контролю і регуляції ділової бесіди, переговорів (регулятивна функція). Наприклад, час від час партнери поглядом повідомляють один одного, що уважно слухають, що стимулює подальшу бесіду.

Підтримуючи думку вчених про важливість вербальних і невербальних засобів спілкування у діловій комунікації загалом, вважаємо, що все ж більш важливими є вербальні засоби. Вони дають більш чітку і точну інформацію, без чого не може відбутися успішне ділове спілкування. Крім того, люди неоднаково реагують на невербальні сигнали : одні чутливі до них, вловлюють найменші зміни в позі, жестах, міміці партнера по спілкуванню і правильно інтерпретують їх. Інші – менш чутливі, або не мають досвіду їх фіксації і адекватною розшифровки, що може зумовити непорозуміння і конфлікти у ділових відносинах.

Вербальні і невербальні засоби реалізуються в різних формах ділового спілкування в менеджменті, серед яких зазвичай виокремлюють : ділові бесіди, наради, переговори, телефонні розмови, а також виступи, доповіді, збори як форма колективного спілкування та ін.

Отже, без вмілого поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування ефективність професійної діяльності менеджера буде низькою.

Література та джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К. : Академвидав, 2007. − 576 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління/ Л.Е.Орбан-Лембрик.- К.: Академвидав. 2003.- 568с.
3. Герасимчук А.А., Тимошенко О.І. Етика й етикет сучасного бізнесу – запорука економічної безпеки підприємств: Навч.посібник / За заг. ред. О.І.Тимошенко. – К.: Вид-во Європейського у-ту, 2007. – 285 с.
4. Шевчук С.В. Ділове мовлення для державних службовців / С.В.Шевчук. - К.: Арій, 2008. – 424с.
5. Мацюк З., Станкевич Н. Українська мова професійного спілкування : Навч.посібн. / З.Мацюк, Н.Станкевич, – К.: Каравела, 2010. – 352 с.

Статья посвящена проблеме коммуникации в менеджменте. Рассмотрены особенности общения в сфере менеджмента. Раскрыта роль использования вербальных и невербальных средств коммуникации в профессиональной деятельности менеджера.

Ключевые слова: менеджмент, коммуникация, вербальные и невербальные средства коммуникации.

This article deals with the problem of communication in management. The peculiarities of communication in the field of management have been characterized. The role of verbal and non-verbal means of communication skills of managers in their professional activity has been defined.

Key words: management, communication, verbal and non-verbal means of communication.

УДК 378.046-021.64(410):364

TO THE ISSUE OF THEORETICAL TRAINING OF SOCIAL WORK BACHELORS IN GREAT BRITAIN

Bartosh Olena
Uzhhorod

Денні програми підготовки бакалаврів соціальної роботи є на сьогодні 3-річними в Англії, Північній Ірландії та Уельсі та 4-річними − в Шотландії. На 1-му році навчання на ступінь бакалавра соціальної роботи студенти вивчають історичний та міжнародний контексти соціальної роботи, тренують навички та вміння роботи з різними категоріями клієнтів та піклувальників. На 2-му році навчання студентам пропонують теми до вивчення, що стосуються анти–опресивної та анти–расистської практики, соціальної роботи в організаціях різного типу, соціальної роботи з дітьми та сім'ями, соціальної роботи з дорослими, розуміння психічних хвороб, теорії особистості, процесу надання допомоги тощо. На 3-му році навчання студентам пропонують курси, що пов'язують теорію з практикою соціальної роботи. Особливо важливим вважається курс "Робота з різними типами клієнтів".

Ключові слова: бакалавр соціальної роботи, соціальний

працівник, навчальний план.

Social work is well developed in many western countries: the USA, Great Britain, Belgium and others. Nowadays educational services in Great Britain are provided by more thn 160 universities and colleges [1], of those at least 70 educational establishments train social work specialists.

The problem of social workers training in Great Britain has been the subject of researches of foreign scientists (M.Barker, J.Lishman, B.Munday, S.Shardlow, E.Younghusband) and Ukrainian scientists (A.Kapska, I.Kozubovska, R.Kozubovskyy, L.Mischyk, V.Polischuk, Y.Holostova, S.Shpenyk).

The purpose of this article is to consider the today`s specificity of theoretical training of Social Work full-time bachelors in the Great Britain.

The structure of undergraduates training in Great Britain until 2001 has been determined by the Central Council for Education and Training in Social Work, established in 1983. It was ceased on October 1, 2001. After the perfomed reform in early 2000 in Great Britain, its responsibilities were divided between the national councils for the provision of social services in correspondent regions. Thus were created: General Social Care Council in England, Care Council for Wales in Wales, Scottish Social Services Council in Scotland, Northern Ireland Social Care Council [2].

A rather interesting structure of training the social work professionals operates in Great Britain at present. It is represented by the multilevel system. Training of social workers is organized and provided by universities or colleges in collaboration with different types of social agencies. They assume overall responsibility for the selection of students, their teaching and assessment, also support their up to date training.

Daytime programmes of Social Work bachelors training are currently 3-year in England, Northern Ireland and Wales, and 4-year − in Scotland. Bachelor programmes introduce students to the theory, policy and practice of social work. After completing the programme students are to understand the theoretical foundations of social work, its relationship with psychology and sociology, the legal context of social work, social policy, public provision for the care of children and adults, mental health etc.

The programme pays much attention to teaching the skills of work with individuals, families, groups, collaboration with other professionals. Teaching methods provide the ability to: obtain fundamental knowledge on social work, develop analytical skills, make presentations and work in a team, improve communication skills.

1-year future Social Work bachelors study the historical and international context of social work, train skills and abilities to work with different groups of clients and carers.

1st and 2nd year students study in the form of lectures and practical classes. Students rarely prepare speeches at seminars, they are mainly given exercises for self-control. The process of their implementation and results are then discussed in groups.

In the 2nd year of study students are offered subject concerning anti-oppressive and anti-racist practice, social work in organizations of various types, social work with children and families, social work with adults, understanding mental illness, personality theory, the process of helping others.

For the 2nd year only the best students are selected who show a strong interest in social work and success in studying. Selection is based on interviews with the student and on the student questionnaire, which includes written work on the topic: "Why do I wish to study social work?".

In the interview, in addition to the student two people areinvolved: a representative from the university and a social worker who is invited from any social agency. Each of them prepares the report on the student pgiving scores (scale of assessment is chosen by arrangement). If the scores differ, those two people will discuss the following issues: 1) representative from the university − how will the student cope with study at university, and 2) a social worker from the agency − how will the sudent cope with the tasks on practice in a particular agency or work with certain types of clients.

3rd year students are offered training courses on linking theory and practice of social work. Of particular importance is considered to be the course "Working with Service Uers". Classes are offered in the following forms: experimental workshops, writing the group projects, role play and simulation.

Seminars are held in the form of case study, which helps to clarify their role and tasks in a particular case, to determine the cause, purpose, procedure of intervention. If the cases are well chosen, using vivid life examples, the space opens for deep emotions and experiences. They help to integrate theory and practice because students have to assess the situation and take proper decision to intervene. Seminars can also take the form of scenarios where specific cases are given in the form of video, the students form their own recommendations on how to interference by law.

Students − future bachelors to get a diploma need to gain 120 credits for each year of study. With each topic students listen 2 lectures and have 1 practical session (see tables 1, 2 , 3, 4).

Table 1.

Programme of training the Social Work bachelors at the University of East Anglia, England [3]

Year of study	MODULE/SUBJECT	CREDITS
1	Early Childhood Development and Child Observation. This module is the introduction to the age and developmental psychology. It explores the world of children from the early age, focusing on the development of perception, motor and cognitive skills, emotions, gender socialization, affection and attachment. Lectures are focused on the development of students' opportunities to critically evaluate different theories of development, with an emphasis on understanding the use of different research methods in developmental psychology. Seminars provide an opportunity to explore the practical application of the theory.	40
	Introduction to Social Sciences for Social Work. This module provides an opportunity to understand, evaluate and compare the problems of psychology and sociology, which are the basis of social work.	40
	Preparing to Practice − 1 day per week. Students are introduced to the historical, political and social context in which social work is practiced. Central to the module are: client experience, the concept of professional identity, an understanding of the social significance of social work values, a place of reflection and personal development.	40
2	Human Growth and Behaviour. This module introduces the psychological models that offer an insight into the development of personality changes throughout the life cycle, as well as the possibilities of these models use in practice.	20
	Professional Theory and Practice I. The module develops skills and understanding of social work practice as a basis for the first placement. Assessment of modules takes place through the role play (with video recording), case study and essays.	20
	Professional Theory and Practice II. The module develops more specific and in-depth skills in practice compared with the discipline "Professional Theory and Practice I". It includes 80-day assessed placement and enables to integrate learning with practice for the further study of social theory and methods.	30
	Social Work and Society. Module develops the understanding of nature and functions of social work in a community, particularly in relation to other social services.	20

	Social Work Law. This module introduces the basic legal concepts, skills that allow to use the law of confidence in social work practice. Legislation is considered in details in three areas: child care, mental health and rights of communities. Students pass written exam.	30
3	Professional Development. This module develops skills in applying the theory to practice and allows students to complete their placement in accordance with requirements set out in the National Occupational Standards for Social Work [4; 5; 6; 7]. The placement lasts for 120 days, students pass the credit test.	40
	Working with Service Users. Students are to select at least 2 of the following courses for this module: social work with children and families, social work with mentally ill people, social work with the elderly, social work with adults and children with disabilities. The knowledge of the module is assessed through an exam where students have to comment on two specific case study from different areas.	40
	Dissertation. Students use a material gained during placement, conduct a critical review of scientific literature. The dissertation allows students to expand their knowledge and understanding of the theory and practice of social work. Students also come out with a report under the topic of the thesis.	40

Table 2

Programme of training the Social Work bachelors at the University of Ulster, Northern Ireland [8]

Year of study	MODULE/SUBJECT
1	Introduction to Social Work Practice
	Introduction to Service User Groups I
	Oppressed Groups
	Theories & Methods (A) Group Work
	Introduction to Social Enquiry and Return to Study Skills
	An Introduction to Lifespan Psychology
	Introduction to Service User Groups II
	Preparation for Practice
	Theories & Methods (B) Individual Methods
2	Social Work Law 1
	Anti-Oppressive Practice
	Assessment & Risk Assessment in Practice Settings
	Self Evaluation Report 1; Practice Analysis & Evaluation
3	Social Work Law II
	Evidence-Based Social Work Practice
	Service User Groups & Settings
	Self Evaluation Report 1; Practice Analysis & Evaluation
	Dissertation

Table 3

Programme of training the Social Work bachelors at the University of Glamorgan, Wels [9]

Year of study	MODULE/SUBJECT
1	Social Work Processes
	Social Science Applied to Social Work
	Foundations for Practice
	Law and Social Policy
	Communication Skills
	Health and Social Care Organisations
2	Law in Social Work
	Welfare Policy and Management of Resources
	Integrating Research
	Assessing and Approaches to Solving Social Problems
3	Competence in Social Work Practice
	Individuals, Families and Communities
	Integrating Research with Social Work and Social Care Practice
	Interprofessional and Multi-agency Working
	Dissertation

The specificity of training the social work specialists in Scotland is that the bachelor programme is a 4-year programme as opposed to 3 year in England, Northern Ireland and Wales (see table 4).

Table 4

Programme of training the Social Work bachelors at the University of Sterling, Scotland [10]

Year of study	MODULE/SUBJECT
1	Social Differentiation
	Social Problems
	Active Learning in the Community
	2 selective modules

2	Understanding Social Policy
	Introduction to Social Work
	Theory and Practice of Social Work
	Social Work Law & Policy
	Human Development and Family Contexts
3	Theory and Practice of Social Work: Health, Illness & Disability
	Theory and Practice of Social Work: Crime, Welfare and Justice
	Theory and Practice of SW: Children, Families and Society
4	Dissertation

As part of the bachelor programme students are taught the indeep understanding of issues related to children and adolescents, the emphasis is on assessment and intervention in the lives of children and adolescents "at risk" in a variety of situations, understanding the impact of social, cultural and political issues for young people. Theoretical training programme is composed of modules and is assessed through the written works, projects, exams and individual case study, writing a dissertation.

Teaching students is also assessed through portfolio. The concept of "portfolio" has been developed for students to provide evidence of their competence [11], which is considered to be a collection of all written works of a student, the reports of tutors and teachers of practice including.

Placement is central for the bachelors and it comprises 50% of the course. 1-year placement lasts for 20 days, 2nd − 80, 3d − 100. Students work with at least two different groups of social work clients. The specifisity of practical training of Social Work bachelors at a current stage will become the subject of our further research studies.

The conducted analysis of educational programmes and teaching plans on social work has given the following specificity − bachelor courses covere the issues of: the context of modern social work, the provision of social services to various categories of clients, social legislation, theories and methods of social work etc.

Literature used

1. The Complete University Guide. Colleges and Universities in United Kingdom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.03.2013, <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings?s=Social+Work> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Бартош–Пічкар О.П., Шпеник С.З. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: УжНУ. – 2009. – № 16. – С.12-18
3. University of East Anglia. BA in Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 03.03.2013, http://www.uea.ac.uk/study/undergraduate/degree/detail/ba-social-work# course-profile-year-3> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. The General Social Care Council. The National Occupational Standards for Social Work. − Topss England, 2002. − 63 p.
5. Northern Ireland Social Care Council. The National Occupational Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.03.2013, <http://www.niscc.info/NationalOccupational Standards-62.aspx> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. The National Occupational Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.03.2013, <http://www.sssc.uk.com/preparingforpractice/ appendices.html>
7. Care Council for Wales. National Occupational Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.03.2013, <http://www.ccwales.org.uk/national-occupational-standards/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. University of Ulster. BSc (Hons) Social Work. Course Information [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 04.03.2013, http://study.ulster.ac.uk/prospectus/course/201314/9942 – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. University of Glamorgan. BSc (Hons) Social Work. Course Information [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 04.03.2013, <http://courses.glam.ac.uk/courses/123-bsc-hons-social-work> – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. University of Sterling. Undergraduate Study Course Information [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.03.2013, <http://www.stir.ac.uk/undergraduate-study/course-information/ courses-a-to-z/school-of-applied-social-science/ social-work/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Doel M. The Practice Portfolio, Research Paper / M.Doel, S.Shardlow. − Sheffield: University of Sheffield, S10, 2NT, UK, 1989.

Очные программы подготовки бакалавров социальной работы являются на сегодня 3-летними в Англии, Северной Ирландии и Уэльсе, также 4-летними − в Шотландии. На 1-м году обучения студенты изучают исторический и международный контексты социальной работы, тренируют навыки и умения работы с различными категориями клиентов и попечителей. На 2-м году обучения студентам предлагают темы для изучения, касающиеся анти-опресивнои и анти-расистской практики, социальной работы в организациях различного типа, социальной работы с детьми и семьями, социальной работы со взрослыми, понимание психических болезней, теории личности, процесса оказания помощи и т.д. На 3-м году обучения студентам предлагают курсы связывающие теорию с практикой социальной работы. Особенно важным считается курс "Работа с различными типами клиентов".

Ключевые слова: бакалавр социальной работы, социальный работник, учебный план.

The author of the article has considered the specificity of daytime social work bachelors training on theoreticla level in Great Britain. The daytime programme for bachelor of Social Work training is currently a 3d year programme in England, Northern Ireland and Wales, and 4-year programme − in Scotland. Being the 1st year students future bachelors study the historical and international context of social work, skills of working with different groups of clients and careres. In the 2nd year of study students are offered to study the anti-oppressive and anti-racist practice of social work in organizations of various types, social work with children and families, social work with adults, understanding mental illness, personality theory, the process of helping others etc. In the 3d year the training courses offer to students the linking theory and practice of social work. The course "Social Work with different types of clients" is considered to be of particular importance. Students − future bachelors to get a diploma need to gain 120 credits for each year of study. Practice for the bachelor−to−be is considered to be central and comprises 50% of the course. 1st year students have 20 practice days, 2nd − 80, 3d − 100. Students work with at least two different groups of social services clients.

Key words: bachelor of social work, social worker, curriculum.

УДК [378.011.3-051:811]:004

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КОМПЕНЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Бедевельська Маріана Василівна
м.Мукачево

У статті обґрунтовано основні компоненти педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов. Особливість авторської технології у її концептуальній базі, до якої входять положення компетентнісного підходу до освіти, ідеї діалогу культур.

Ключові слова: педагогічна технологія, педагогічна майстерність, компетентнісний підхід, підготовка майбутніх вчителів іноземної мови.

Метою сучасної державної політики визначено створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Такий соціальний вибір пов'язаний з геополітичною конкуренцією між країнами, зокрема в царині інтелектуальних ресурсів, адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв потреби особистості, суспільства й держави. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземної мови уможливить підвищення якості освіти, починаючи із шкільного рівня.

Феномен педагогічної майстерності вивчали багато науковців. Так, В.Андрущенко, В. Бех, В. Журавський, М. Згуровський, Б. Клименко, В. Шинкарук та інші досліджували систему професійної підготовки вчителя та формування його педагогічної майстерності. Л. Анциферова, Л. Бабич, Г. Балл, Є. Барбина, І. Зязюн, В. Сухомлинський та інші висвітлювали місце і роль педагогічної майстерності в системі професійних характеристик вчителя. Основи створення та використання педагогічних технологій розроблені І. Лернер, В. Гузеєвим, М. Чошановим, С. Сисоєвою, О. Пєхотою.

Метою статті є обґрунтування педагогічної технології формування педагогічної майстерності вчителя іноземної мови на основі компенентнісного підходу.

Обґрунтуємо компоненти педагогічної технології, системотвірним із яких є мета. Академік І. А. Зязюн [6, с.131], у своєму визначенні цілей освіти в Україні, зазначає, що освіта є соціокультурним інститутом нації, школа відіграє визначну роль у глобальних соціокультурних і історичних процесах багатонаціональної держави. Мета освіти – виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед своїм майбутнім. Тобто підготовка вчителя іноземних має бути спрямована на активний пошук інноваційних форм і методів формування його професіоналізму, які могли б стимулювати його компетентність та педагогічну майстерність.

Сучасна концепція іншомовної освіти будується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, та на використанні при цьому національного компонента, який базується на знаннях про рідну країну, історію свого народу, його традицій, звичаїв тощо, тобто на діалозі рідної та іноземної культури. Головна мета такої освіти − навчання мови через культуру, а культури через мову, і тому іноземна мова відіграє важливу роль в інтегративному зв'язку з культурологією [6, с.152].

З точко зору компетентнісного підходу, яку розкриває М. Курдюмов, компетентність – це еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність професійної діяльності дорослої людини в умовах, що постійно змінюються [6, с.317].

Отже, мета педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов – підвищення якості університетської та шкільної освіти засобами формування компетентних фахівців: здатних будувати навчання школярів на діалозі національної та іноземної культур; реалізувати виховання учнів як суб'єктів культурно-історичного процесу, що відображають в собі історичний розум, культуру людства і відчувають свою відповідальність перед своїм майбутнім, залежним від їх сучасних дій; створювати умови для розвитку особистості і творчої самореалізації школярів, формувати покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя.

Наступний компонент педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземної мови – концептуальна база. До її складу входять положення компетентнісного підходу, ідеї діалогу культур (В. С. Біблер, С.Ю.Курганов), технології формування творчої особистості (С. Г. Альтшулер, В. Шубинський), технології колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, гуманістична філософія.

Заслуговують на увагу концептуальні ідеї формування у студентів умінь, що є базовими для підготовки педагога – майстра, який досконало володіє мистецтвом красномовства у навчально-виховному процесі. Цей напрямок був детально розроблений А.Капською, котра акцентувала увагу на важливості риторичних умінь і навичок учителя в навчально-методичному посібнику «Педагогіка живого слова» (1997 р.).

Концептуальні підходи до формування педагогічної майстерності було обґрунтовано теоретиком і методологом С. Сисоєвою, яка обстоює думку про необхідність формування потреби аналізувати свій педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності [7].

Отже, концептуальною основою педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов є ідеї культурно-гуманістичної спрямованості освіти, положення про дослідницьку і творчу діяльність вчителя, його індивідуальний стиль роботи, акцент на важливості риторичних, акторських і режисерських умінь педагога, положення компетентнісного підходу, ідеї діалогу культур, технології формування творчої особистості, технології колективно-групового навчання, ситуативного моделювання.

Наступний компонент педагогічної технології, який ми обґрунтуємо - опис особливостей змісту освіти та виховання. Зміст формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов базується на розробленій нами структурі педагогічної майстерності на основі компетентнісного підходу. Базовим компонентом майстерності є загальна навчально-інформаційна компетентність; особливо важливою саме для викладачів мови є комунікативна компетентність; ядром педагогічної майстерності викладача іноземної мови є соціокультурна, методична та дидактична компетентність; зворотній зв'язок у системі компетентностей забезпечує рефлексивна компетентність.

До складу навчально-інформаційної компетентності входять такі уміння: швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію; самостійно шукати нову інформацію з різних джерел; вміння користуватися інформаційно-комунікативними технологіями; користуватися каталогами, складати бібліографію; користуватися довідковою літературою; працювати з графіками, схемами, таблицями, картинами; знати й застосовувати прийоми швидкого читання; використовувати прийоми розуміння тексту; загальномовленнєві вміння. Ці уміння формуються на змісті практично усіх дисциплін, що вивчають майбутні вчителі іноземної мови. Базовими для нашого дослідження є «Педагогіка» та іноземні мови.

Найбільш важливою для педагогічної майстерності вчителя іноземної мови вчені вважають комунікативну компетенцію, під якою розуміють здатність спілкуватися усно і письмово з носієм мови в реальній життєвій ситуації. У розробленому курсі «Основи педагогічної майстерності вчителя англійської мови» ми розглядаємо поняття комунікативна поведінка, комунікація, комунікативні якості, здібності, вміння.

В основі дидактичної компетентності вчителя іноземних мов

синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх); умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх) творчої педагогічної діяльності, що функціонує у вигляді способів діяльності, необхідних вчителю для проектування власної технології навчання школярів, конструювання логіки навчального і виховного процесу, розв'язання труднощів і проблем.

Для реалізації навчально-виховного процесу потрібно формувати специфічні педагогічні вміння майбутніх вчителів іноземної мови: діагностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські. Саме в цих напрямах ми розвиваємо дидактичну компетентність студентів засобами змісту розробленого курсу «Основи педагогічної майстерності вчителя англійської мови». Проектувальні уміння дозволять майбутнім вчителям співвідносити план вивчення матеріалу на даному занятті з перспективним планом вивчення матеріалу, здійснювати психолого-педагогічний аналіз теми заняття, чітко планувати матеріал; знати, для чого і в який момент необхідно звертатися до даного матеріалу.

Специфіка іноземної мови як навчальної дисципліни визначається тим, що вона становить і мету, і засіб навчання. Це ставить особливі вимоги до вчителя, насамперед, володіння дидактичним мовленням [3]. Мовлення вчителя іноземної мови використовується для організації навчання та виховання на занятті, тому воно повинно бути виразним нормативним зразком для наслідування, адаптивним відповідно до можливостей мовленнєвого досвіду учнів, переконливим, економним, воно не повинно займати більше 10% часу заняття; решта часу відводиться мовленню учнів. Окрема тема розробленого курсу «Основи педагогічної майстерності вчителя англійської мови» розкриває зміст володіння дидактичним моделюванням змісту навчання своєї дисципліни.

Одним із найважливіших елементів педагогічної майстерності вчителя іноземної мови є його методична компетентність. Ця професійна якість в основному формується на змісті дисципліни «Методика викладання англійської мови». Вихідними положеннями системи методичної освіти майбутніх вчителів іноземних мов, на думку О.Б.Бігич [1, с.11-13] є такі: 1) спрямованість системи методичної освіти на передачу студентові методичної культури, яку складають знання про навчально-виховний процес з іноземної мови в школі; уміння реалізовувати професійні (проектувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу) функції вчителя іноземних мов; а також бажання бути вчителем іноземної мови в школі; 2) технізація сучасної іншомовної освіти передбачає сьогодні використання в навчальному процесі комп'ютерних засобів навчання; 3) спрямованість системи методичної освіти на підготовку вчителя-дослідника; 4) забезпечення системою методичної освіти можливості індивідуальної самореалізації кожного студента, усвідомлення значущості навчального предмета «Іноземна мова» та диференційоване оцінювання рівня сформованості у студента методичних навичок і вмінь застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Базуючись на дослідженнях О.Б.Бігич [1, с.14-16], до курсу «Основи педагогічної майстерності вчителя англійської мови», ми включили теми «Ведення класної роботи з англійської мови», «Ведення позакласної роботи з англійської мови», «Науково-дослідна робота вчителя англійської мови».

До соціокультурної компетенції вчителя іноземної мови належать такі знання та уміння: полілогічні уміння діалогу культур, фонові знання, країнознавчі знання, знання правил вербальної та невербальної поведінки. Програма з англійської мови для університетів складена таким чином, що під час перших трьох років навчання на заняттях з практики англійської мови у студентів повинні сформуватися основи соціокультурної компетенції, які визначені В. В. Сафоновою [2]: 1)загальнокультурна компетенція – знання про міста, організації, предмети, факти, дії в різних сферах життя; географічні, демографічні, політичні дані; категорії буття (конкретні, абстрактні, живі, неживі) та їх взаємовідносини (часові, асоціативні, аналітичні, логічні, причинно-наслідкові тощо); 2) культурознавча компетенція – сукупність культурно-маркованих мовних одиниць: американізми, топоніми, антропоніми, зооніми, назви політичних реалій, суспільних громадських організацій, торгівельних марок, крамниць, транспорту, одягу, тощо; 3)лінгвокультурознавча компетенція – вміння використовувати країнознавчі та фонові знання про країни, мова яких вивчається; факти, норми та цінності національної культури; специфіку вербальної та невербальної поведінки; 4) соціальна компетенція – здатність вступати у комунікативні відносини з людьми, орієнтуватися в ситуації та керувати нею.

Ефективним засобом формування соціокультурної компетенції є створення майбутнім вчителем іноземних мов соціокультурного портфоліо-папки, де зібрана інформація соціокультурної спрямованості: вірші, пісні, тестові завдання, добірка текстів для читання та аудіювання. Окремою темою нашого курсу «Основи педагогічної майстерності вчителя англійської мови» є «Створення та використання соціокультурного портфоліо».

Однією із складових педагогічної майстерності вчителя іноземної мови є професійна рефлексія – аналіз власної діяльності у напрямі усвідомлення педагогічних дій, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності. На думку М.Уоллеса, рефлексивний компонент у роботі вчителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити універсальний довідник з готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя. Освітній процес настільки динамічний, мінливий, що не можна раз і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель - рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу.

Рефлексивний елемент змісту подано темою «Самоаналіз роботи вчителя англійської мови» у розробленому курсі «Основи педагогічної майстерності вчителя англійської мови».

Обґрунтуємо процесуальну частину педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов: форми, методи, прийоми і засоби діяльності. Нетрадиційні форми проведення занять при вивченні курсу «Основи педагогічної майстерності» є засобом її формування, а також і змістом вивчення. Саме у ході освоєння навчальної дисципліни з формування педагогічної майстерності студенти мають змогу оцінити ефективність різних форм проведення занять і використати ці знання у професійній діяльності.

У наших попередніх публікаціях визначена доцільність використання інтерактивних форм занять, оскільки саме така форма сприяє формуванню комунікативної компетентності: обговорення проблем у загальному колі, взаємонавчання, аналіз ситуацій, розв'язання проблем, спектакль. Для формування дослідницької позиції майбутніх вчителів іноземних мов доцільно застосовувати заняття пошукового типу (за В. Шубинським), які сприяють творчому розвитку студентів.

Для формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців дієвим є переймання досвіду вчителів-майстрів у формі екскурсії чи відеозаняття. Ці ж форми ефективні для підвищення рівня соціокультурної компетентності, якщо йдеться про відвідування заходів, які проводяться носіями мови, чи перегляд автентичних відео з країн, культура яких вивчається. У наш час, коли все ширше і ширше розвиваються зв'язки між різними країнами і народами, знайомство з українською національною культурою стає необхідним елементом процесу навчання іноземної мови [4, с.109]. Учень повинен вміти провести екскурсію по місту, розповісти іноземним гостям про самобутність української культури.

Формою проведення занять, яка реалізує компетентнісний підхід до освіти, є заняття-проект. Проект спрямований на те, що б розвинути активне самостійне мислення майбутніх вчителів іноземних мов і навчити не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, а вміти застосовувати їх на практиці [8, с.42].

Для обґрунтування методів, що ми використовуємо при формуванні педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов, будемо спиратись на класифікацію методів навчання, запропоновану Ю. К. Бабанським.

Виокремлюють групи методів за різними ознаками класифікації. До словесних методів відносять розповідь, бесіду, лекцію. Ці методи використовуються у нашій авторській педагогічній технології із врахуванням концептуальних положень творчого підходу до навчання та застосування інтерактивних методів. На лекціях піднімаються проблемні питання, проводяться евристичні бесіди,

усі учасники навчального процесу залучаються до полілогу.

До наочних методів відносять ілюстрацію і демонстрацію. Ці методи широко використовуються при формуванні педагогічної майстерності, оскільки дають можливість розглядати педагогічні ситуації-задачі та аналізувати варіанти їх розв'язання.

До практичних методів відносять досліди, вправи, навчальну працю. З точки зору компетентнісного підходу ці методи відіграють провідну роль у нашій педагогічній технології, оскільки лише у діяльності можна сформувати уміння її здійснювати.

П.Підкасистий, В.Паламарчук [5] класифікують методи за ступенем керівництва навчальною роботою і виокремлюють навчальну роботу під керівництвом викладача і самостійну роботу студента. Ці методи ми використовуємо узгоджено із загальною тенденцією збільшення обсягу самостійної роботи за вимогами запровадження кредитно-модульної системи. Також враховуємо появу нових середовищ для самостійної роботи – віртуальне навчальне середовище системи дистанційного навчання, інформаційно-освітнє середовище наукової бібліотеки, освітні ресурси Інтернет.

Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності:

- створення ситуації інтересу при викладанні матеріалу (використання ігор, гумористичних уривків, перегляд навчальних відеофрагментів),
- навчальні дискусії можуть викликати інтерес до предмета. Викладач попередньо готує тему, питання, що обговорюватимуться. Студенти читають різноманітну літературу з проблеми. Важливу роль відіграють правила проведення дискусії, ініціатива викладача та ведучого;
- аналіз життєвих ситуацій викликає інтерес студентів як метод застосування теоретичних знань на практиці;
- методи стимулювання обов'язку й відповідальності. Навчання ґрунтується лише на вмотивованості та інтересі, без щоденного оцінювання. Новатором у такому підході є Ш. Амонашвілі. Головне - привчити студентів жити не тільки за стимулом «хочеться», а й за стимулом «треба», «необхідно».

Методи контролю, самоконтролю, взаємоконтролю, корекції, самокорекції та взаємокорекції. Компетенції, що входять до складу педагогічної майстерності, є інтегрованим результатом навчальної діяльності студентів. Об'єктом оцінювання навчальних досягнень студентів є знання, уміння та навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності. Ми використовуємо популярний зараз метод тестування, однак вважаємо, що він придатний лише для перевірки засвоєння фактів. Для визначення рівня сформованості компетенцій використовуємо процесуальне оцінювання, тобто перевірку умінь у діяльності, в якій їх потрібно застосовувати.

Серед засобів навчання, які використовуються у педагогічній технології формування педагогічної майстерності вважаємо за потрібне акцентувати увагу на технічних засобах, які дозволяють студентам переймати унікальний досвід педагогів-майстрів. Це відеотехніка для відтворення фрагментів уроків чи інших занять, проведених на високому рівні; цифрова техніка для відтворення мультимедіа у нових форматах.

Великий навчальний потенціал мають українські та іноземні освітні Інтернет-ресурси. Наприклад, на міжнародному порталі дистанційного навчання https://www.coursera.org/ можна переглянути лекції професорів із найвідоміших університетів світу.

Схематично зобразимо основні елементи педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземної мови на рис. 1.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ефективність запропонованої педагогічної технології залежить від педагогічних умов, обґрунтування яких і буде напрямом наших подальших досліджень.

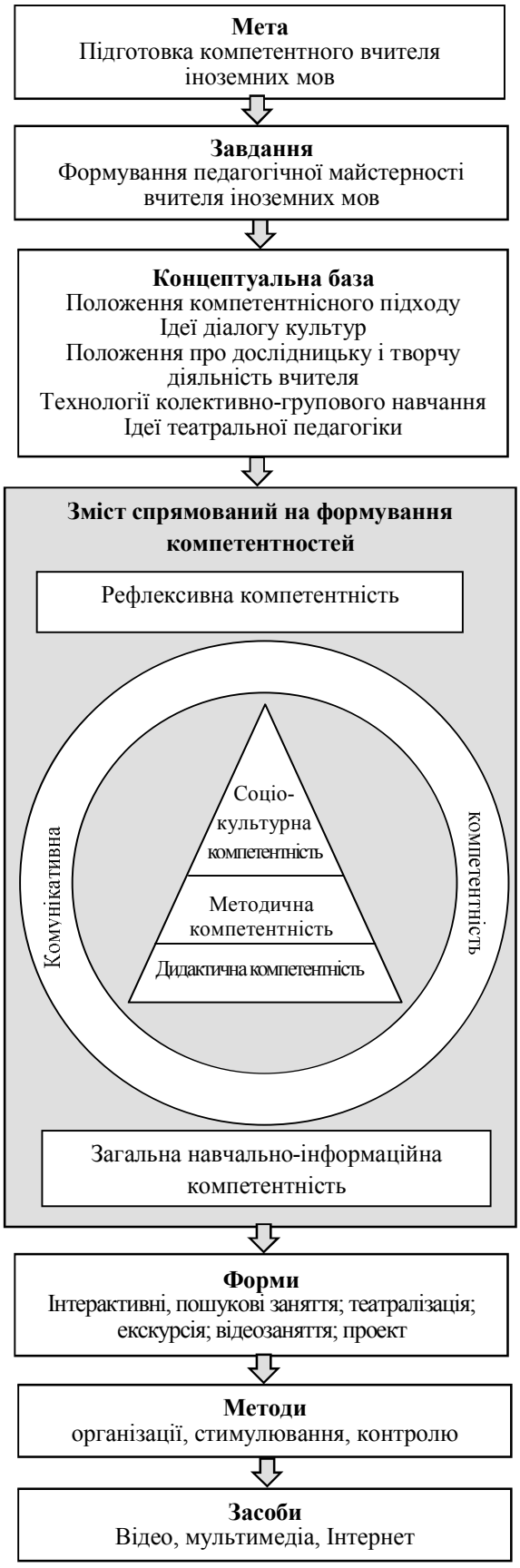

Рис. 1. Схема педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов

Література та джерела

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземних мов в початковій школі. – К.: Ленвіт, 2006. – 199 с.
2. Калінін В. О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/814/1/39.pdf
3. Корнейко І. В., Петрова О. Б. Дидактична компетентність викладача ВМНЗ та її роль у професійно-дидактичній адаптації першокурсників. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/2517/1/ДИДАКТИЧНА%20КОМПЕТЕНТНІСТЬ%20ВИКЛАДАЧА%20ВМНЗ%20ТА%20ЇЇ%20РОЛЬ%20У%20ПРОФЕСІЙНО-ДИДАКТИЧНІЙ%20АДАПТАЦІЇ%20ПЕРШОКУРСНИКІВ.pdf
4. Куценко Т. Особливості нетрадиційних форм уроку англійської мови / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 46, 2013. – С. 106-110
5. Мартиненко С., Хоружа Л. Методи навчання та їх класифікація [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/theory/780/
6. Професійна педагогічна освіта: компетентісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
7. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи / С. О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6–14.
8. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроках английского языка / О. В. Теслина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 41–46.

В статье обоснованы основные компоненты педагогической технологии формирования педагогического мастерства будущих учителей иностранного языка. Особенности авторской технологии в её концептуальной базе, к которой принадлежат положения компетентностного подхода к образованию, идеи диалога культур.

Ключевые слова: педагогическая технология, педагогическое мастерство, компетентностный подход, подготовка будущих учителей иностранного языка.

In the article the major components of pedagogical technology formation of foreign language pedagogical mastership has been considered. Features of authoring technology have been analysed. It includes competence approach positions and ideas of cultures dialoque. Among the learning tools used in educational technologies of formation of pedagogical skill we consider it necessary to focus on the technical means that allow students to learn the unique experience of teachers-artists. This is a video to play snippets of lessons or other activities conducted at a high level; digital technology for playing multimedia in new formats.

Key words: pedagogical technology, pedagogical mastership, competence approach, training of future foreign language teachers.

УДК 378.013

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІСТОРИЧНИХ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ЛІКУВАЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Бигар Любомир Іванович
м.Чернівці

У статті розглянуто питання про розвиток лікувальної фізичної культури та її значення для покращення стану здоров'я молоді. Розглянуто особливості етапів такого розвитку, сучасний стан. Подано аналіз кандидатських і докторських дисертацій з цієї проблеми.

Ключові слова: культура здоров'я, студенти, курсанти, етапи розвитку лікувальної фізкультури, особливості етапів, шляхи вдосконалення.

Стан здоров'я та проблема оздоровлення студентів спеціальної медичної групи турбують багатьох дослідників, що викликано щорічним зростанням кількості студентської молоді, віднесеної за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Така ситуація характерна для усіх ВНЗ України. Головними причинами цього є погіршення якості та прискорення темпів життя, збільшення частоти стресів; ситуацій із зниженням рухової активності, відсутність нормальних умов для самостійною відновлення здоров'я [1].

Фізичний розвиток, як одне з складових завдань освіти, передбачає високий рівень розвитку фізичної культури людини й суспільства, забезпечуючи тим самим більш ефективне протистояння несприятливим умовам зовнішнього середовища і труднощам, які пов'язані з змінами у суспільстві.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, майже 90 % учнів, студентів мають відхилення у здоров'ї, здоровими вважаються лише близько 10 % молоді. Науковці Г.Кривошеєва [3], З. Литвинова [4], О. Трещева [10] та ін.) з'ясували, що 74 % студентів мають низький рівень культури здоров'я, не відчувають потреби в самооздоровленні, вдаються до самолікування, переоцінюють можливості свого організму.

Як засіб удосконалювання фізичного розвитку людині давно відомі різні системи фізичних вправ.

Різні аспекти вивчення проблеми здоров'язбереження, ґрунтовні дослідження здоров'я молоді, знайшли втілення в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців, які розробляли цю проблему: медиків (М. Амосов); педагогів (Н. Башавець, Н. Бєлікова, О. Дубогай, Т. Круцевич, Г.Мешко, Л.Романишина, С. Серіков; валеологів (Г. Апанасенко, І. Брехман, О.Матеюк та ін.). Але практично не розглянутими залишились питання історії розвитку проблеми охорони і збереження здоров'я людини.

Тому *метою статті* ми обрали визначення деяких особливостей розвитку проблеми здоровязбереження на різних етапах.

Незважаючи на велику кількість досліджень, проблема формування культури здоров'язбереження ще вивчена не в повному обсязі. Це призвело до появи низки суперечностей у даній проблемі, які відображені у працях Н.Башавець. Це суперечності між:

– соціальними потребами у вихованні здорового покоління і недостатнім рівнем усвідомлення майбутніми економістами значення здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок;

– низьким рівнем стану здоров'я студентів і необізнаністю викладачів вищого економічного навчального закладу з технологіями здоров'язбереження та шляхами їх упровадження в навчально-виховний процес;

– потребою у сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців та неопрацьованістю шляхів її формування в економічних вишах;

– необхідністю створення нової освітньої стратегії, спрямованої на виховання культурного, високоосвіченого, здорового, конкурентоздатного фахівця-економіста й відсутністю моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі вищого економічного навчального закладу [1].

Наявність таких суперечностей вказує на важливість теми здоров'язбереження фахівців різного профілю. Тому ми поставили за мету дослідження вивчити цю проблему і розпочати її з історичних аспектів.

Скільки існує людство, стільки питання здоров'я було важливим. У процесі життєдіяльності людина спостерігала, що виживали тільки ті особи, у яких було міцне здоров'я. На кожному етапі розвитку людства існували свої причина загибелі людей і на кожному етапі розроблялись специфічні методи захисту людей.

Розглянемо їх деякі особливості.

У древньому Римі люди відзначались хорошою фізичною підготовкою. Гіппократ у своїх працях надавав великого значення лікувальній гімнастиці, масажу й водним процедурам. Пізніше римські лікарі, особливо Гален, у своїй практиці широко рекомендували лікувальну гімнастику. Розроблялись цілі комплекси вправ, які сприяли цьому процесу.

Ідеї лікувальної фізичної культури одержали відображення в працях геніального таджицького вченого Авіценни (980-1037). Одна з його п'яти книг знаменитої праці «Канон медичних наук» присвячена питанням лікування фізичними вправами. У цій книзі Авіценна дає деякі обґрунтування до використання фізичних вправ з лікувальною й профілактичною метою, до застосування сонячних і повітряних ванн. Особлива увага Авіценна приділяв застосуванню фізичних вправ у старості і з перших днів народження дитини.

В XУШ-XI століттях одержала поширення шведська лікарська гімнастика, засновником якої був П.Г. Лінг (1776-1839).

Шведська лікарська гімнастика не мала досить анатомічного й фізіологічного обґрунтування. Досить істотній критиці піддалася шведська лікарська гімнастика з боку російського вченого анатома й теоретика в галузі фізичного виховання П. Ф. Лесгафта, що критикував також і німецьку систему лікарської гімнастики.

М.Я.Мудров, С.П.Боткін, Г.А.Захар'їн, А.А Остроумов й інші провідні лікарі-клініцисти були першими пропагандистами ідей застосування з лікувальною метою фізичних вправ [2].

Потрібно «лікувати хворого, а не хвороба», так указував М.Я.Мудров.

Н.Амбодик-Максимович в 1786 році писав, що «...тіло без руху подібно стоячій воді, що пліснявіє, псується й гниє».

Особливий вплив на розвиток радянської системи лікувальної фізичної культури зробили прогресивні ідеї в сфері фізичного виховання П. Ф. Лесгафта, а також В. В. Гориневского.

Розвиток лікувальної фізкультури (ЛФ) з лікувальною метою почали запроваджувати у XVI—XVII ст. Наприкінці XVIII в. багато вчених громадським діячам (М.В. Ломоносов, О.П.Протасів, С.Г.Зибелин та інших.) у своїх працях розвивали профілактичне направлення у медицині, надаючи переваги фізичним вправам у боротьбі за здоров'я підростаючого покоління. Серед учених на той час був добре відомий основоположник російської терапевтичної школи М.Я.Мудров, виступав використання фізичних вправ і роботи з лікувальною метою, Н.И.Пирогов рекомендував застосовувати спеціальні вправи після вогнепальних ушкоджень [9].

Вперше лікувальну фізкультуру було запроваджено санаторіях і курортах в 1923-1924 рр. У 1926 р. И.М.Саркизов-Серазини (1887—1964) організував першу кафедру лікувальної фізкультури, де отримали підготовку більшість перших лікарів і кандидатів наук у цій галузі, у тому числі В. Н. Мошков, В. К. Добровольский, Д.А.Винокуров, К.Н.Прибилов та інших. Велика заслуга у розвитку лікувальної фізкультури належить Н.А.Семашко (1874-1949). За його рекомендацією початку 1930-х відкриваються відділення і кабінети лікувальної фізкультури в фізіотерапевтичних і травматологічних науково-дослідних інститутах, кафедрах лікувальної фізкультури, в інститутах удосконалення лікарів та деяких медичних ВНЗ, де розроблялися методи застосування фізичних вправ при різних захворюваннях.

Особливо великого значення набула лікувальна фізична культура для відновлення здоров'я хворих і поранених у період Великої Вітчизняної війни 1941-1945 р., що дало можливість тисячам поранених повернутися в лави захисників Вітчизни або відновити порушені функції й зробити цих людей здатними до праці.

Останніми десятиліттями певний внесок у розробку науково-практичних питань лікувальної фізкультури внесли професор В.Н.Мошков, професори И. Б. Темкин, Г. Н. Пропастин, З. М. Атаев, А. Ф. Каптелин, М. М. Круглий, И. И. Хитрик, В. Н. Максимова, Е. И. Янкелевич, Н. А. Белая, Л. А. Бутченко та інші.

Наукові дослідження характеризуються поглибленим вивченням механізму дії диференційованих методик відновлювальної терапії (фізичні вправи, корекція становищем, практичне лікування, масаж та інших.) під час лікування хворих на етапах реабілітації: стаціонарне — поліклінічне — санаторно-курортне. Комплексне застосування лікувальної фізкультури, що за різних захворювань і пошкодженнях проводиться, виходячи з вивчення змін імунної системи організму, тестування фізичної працездатності хворого на використанням різних методів контролю над функціональним станом організму при фізичних навантаженнях. Створено програми рухової активності, розроблено методи лікарського контролю у процесі фізичної підготовки дітей (дошкільного віку, школярів) і, під час занять дорослого населення масовими формами фізкультури. Програми засновані на аналізі механізмів адаптації осіб різних статі, віку, професійної приналежність до фізичним навантаженням різного обсягу, інтенсивності й направленості з урахуванням рівня фізичної працездатності, функціонального гніву й критеріїв здоров'я.

Один з основних принципів системи фізичного виховання — її оздоровча спрямованість. Лікарський контроль (ЛК) у своїй фізичними вправами покликаний сприяти здійсненню цього принципу. Лікарський контроль сприймається як державна система, забезпечує правильне використання коштів фізичної культури та спорту для оздоровлення населення.

Подальший розвиток лікувальної фізкультури пов'язані з іменами З.П.Соловйова, Б.А.Іванівського, В.Є.Ігнатьєва та інших. Запровадження Всесоюзного комплексу «Готовий до праці та оборони СРСР» стало основою розробки методик лікарського контролю при масових опитуваннях спортсменів І фізкультурників, принципів нормування навантаження особам різного віку, статі та рівня фізичної підготовленості [8].

Розвиток лікувальної фізичної культури як наукової і практичної дисципліни, його зростаюча роль розв'язанні фізичної культури та спорту призвели до того, що спочатку 1970- х років термін «лікарський контроль» замінили назвою «спортивної медицини», що ширше відображає зміст наукових досліджень з лікувальної фізкультури. До сьогоднішнього дня визначена і медична спеціальність — «лікувальна фізкультура й спортивна медицина».

У 1971-1985 рр. організували науково-дослідні інститути медичних проблем фізичної культури МОЗ УРСР (Київ). У 1986 р. зі складу Всесоюзного науково-дослідного інституту фізкультури було виділено Інститут медико-біологічних проблем спорту, у якому відкрився центр допінг-контролю.

Лікувальна фізична культура в нашій країні докорінно відрізняється від старої, так названої лікарської гімнастики. На відміну від колишніх установок лікувальна фізична культура переслідує вирішення більше глибоких завдань -зміцнення й підвищення функцій окремих органів і систем.

Нині питанню здоров'язбереження приділяється багато уваги. Свідченням цьому є досить велика кількість кандидатських і докторських дисертацій, присвячених цій проблемі: Н. Башавець, Б.Долинський, Б.Засманов, І.Маріонда, Л.Матузов, В.Палійчук, О.Шукатка та інші.

Так, у дисертаційному дослідженні І.Маріонди, крім основ підвищення фізичної витривалості майбутніх офіцерів-прикордонників, розглянуто програми індивідуальної підготовки офіцерів з врахуванням їх фізичного стану, з методикою розрахунків можливих навантажень, щоб не завдати шкоди курсанту [7]. У дисертації О.Шукатки розглядались питання здоров'язбереження майбутніх економістів на заняттях з фізичної культури, під час проведення ранкової фізичної зарядки [12].

Така увага до цієї проблеми є невипадковою. Адже кількість дітей, випускників загальноосвітніх шкіл, студентів, а потім і працівників, які страждають різними хворобами весь час збільшується. Це крім морального фактора, є ще й фактором економічним. Оскільки тільки здоровий працівник може працювати з повною віддачею, а відповідно бути корисним для любого виробництва [5].

Низка дослідників визначають, що забезпечення фізичної дієздатності й надійності майбутніх фахівців у різних навчальних закладах досягається шляхом спеціального професійно спрямованого використання засобів фізичної підготовки [6].

Найбільш слабкою ланкою у фізичній підготовці кандидатів на військово-професійне навчання є низька аеробна витривалість [11]. А цьому потрібно спарияти шляхо введення спеці-

альних вправ.

Тобто, процес лікарського контролю за фізичною підготовкою і збереженням здоров'я є важливою проблемою, яка потребує нових досліджень.

Література та джерела

1. Башавець Н.А. Сучасні проблеми здоров'я фахівців економічного профілю / Н.А.Башавець // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей.– Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.27. – Ч.1. – С.15-24].
2. Дубровський В.І. Спортивна медицина: Учеб. Для студ.висш.учеб. закладів. - 2-ге вид.,доп. - М.:Гуманит. вид. центрВЛАДОС, 2002.
3. Кривошеєва Г.Л. Формування культури здоров'я студентів університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.Л. Кривошеєва. – Луганськ, 2001. – 20 с.
4. Литвинова З.Н. Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Литвинова Зоя Николаевна. – Ставрополь, 2004. – 192 с.
5. Лудченко А.А. Основы научных исследований: учеб. пособ. / А.А.Лудченко, Я.А. Лудченко, Т. А. Примак; под ред. А. А. Лудченко. – [2-е изд., стер.]. – К. : И-во «Знания», КОО, 2001. – 113 с.
6. Максимов С. Підготовка до дій в екстремальних ситуаціях засобами спеціальної фізичної підготовки / С.Максимов, О.Запорожанов // Удосконалення фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки курсантів ВНЗ МВС України: матеріали наук.-практ. конф. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 163–164
7. Маріонда І.І. Авторська програма професійно-особистісної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників / Маріонда І.І. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. пр. / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пєхоти. – Випуск 1.30. – Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 200–208.
8. Теорія й методика фізичної культури / Під ред., Ю.Ф.Курамшина, В.И.Попова. - СПб.:СПбГАФК їм.П.Ф.Лесгафта, - 1999. - 374 з.
9. Теорія й методику фізичного виховання тому 1/ Під ред. Круцевич Т.Ю. -До.: Олімпійська література, 2003. - 424 з.
10. Трещева О.Л. Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Трещева Ольга Львовна. – Омск, 2003. – 466 с.
11. Хрущёв С. В. Влияние систематических занятий спортом на сердечно-сосудистую систему юных спортсменов / С. В. Хрущев // Детская спортивная медицина. – 1991. – С. 128–151
12. Шукатка О.В. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетенції майбутніх економістів / О.В.Шукатка // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 620. – С. 194–200.

В статье рассмотрен вопрос о развитии лечебной физической культуры и ее значение для улучшения состояния здоровья молодежи. Рассмотрены особенности этапов такого развития, современное состояние. Дан анализ кандидатских и докторских диссертаций по этой проблеме.

Ключевые слова: культура здоровья, студенты, курсанты, этапы развития лечебной физкультуры, особенности этапов, пути совершенствования.

The article deals with the issue of development of therapeutic physical culture and its importance for the improvement of the health of young people. The features of the stages of this development, current status. The analysis of theses on the subject. Physical development as one of the components of the objectives of education provides a high level of physical human culture and society, thus providing a more effective resistance to adverse environmental conditions and difficulties that are associated with changes in society

Key words: health culture, students, cadets, stages of physical therapy, especially stages, ways to improve.

УДК 378.09

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ США: СПІЛЬНІСТЬ ЦІЛЕЙ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА РІДНОЇ МОВИ

Бичок Алла Володимирівна
м.Тернопіль

У статті частково досліджено досвід американської вищої школи у плані становлення майбутнього фахівця; виокремлено способи розв'язання проблем полікультурних спільнот; розглянуто особливості моделей навчання у США; визначено вимоги до студентів та викладачів у навчальному процесі.

Ключові слова: освіта США, полікультурність, цілі, англійська та рідна мова, особливість, вимоги, викладачі, спосіб, модель.

Одним із важливих аспектів у полікультурному навчанні США є спільність цілей у вивченні англійської та рідної мови. Як відомо, культура є «діяльністю» людини та притаманна лише їй. Кожна людина у взаємодії з середовищем, у спілкуванні з іншими людьми набуває якісної характеристики, стає особистістю. Тому якісна професійна освіта може «будуватися» на принципі діалогу. Це здійснюється тому, що діалог є спільною основою людського взаєморозуміння та всіх мовленнєвих жанрів.

Якщо розглядати діалог культур, то його складовою частиною є внутрішній мікродіалог. Діалог, про який іде мова в ідеї культури – це не діалог різних думок чи уявлень, це завжди діалог різноманітних культур. У даному випадку культура визначається як форма спілкування людей різних культур: культури минулого, теперішнього, майбутнього, які зустрічаються на сьогоднішній день. Культурні спектри мають зміст по відношенню один до одного в діалозі реальної нинішньої свідомості. В соціокультурних умовах людина залишається перед необхідністю вибору свого соціуму культури, в якій вона здійснює своє духовне самовизначення.

У соціокультурній ситуації США головним напрямом розвитку професійної освіти є відродження і поширення загальнолюдських моральних цінностей: совісті, добра, чесності, справедливості, милосердя, духовності [1]. Таким чином, в основі системи освіти США закладені підходи до освіти як до процесу культурної ідентифікації особистості, в процесі і в результаті якої фахівець повинен «отримати» уявлення про різноманіття та самоцінність світових культур, уміння орієнтуватися в них, бути готовим для участі в діалозі культур з метою розв'язання типових і проблемних завдань із використанням вербальних та невербальних форм відображення психічної діяльності.

Зазначимо, що культурологічна підготовка особистості

дає змогу конструктивно розглядати проблему координації її діяльності у різних соціокультурних просторах: компенсувати «нестачу» предметно-функціонального, «об'єктного» характеру професійного навчання, компенсувати відсутність класичної гуманітарної освіти, сформувати непрагматичну зацікавленість до широкої освіченості. Ця проблема розглянута у працях J. Corbett, M. Lustig, E. Said та ін.

Метою нашої статті є характеристика полікультурного навчання США, зокрема виокремлення спільних цілей у вивченні англійської та рідної мови.

Завданнями дослідження є:

1) частково дослідити досвід американської вищої школи в плані становлення фахівця;

2) виокремити способи вирішення проблем полікультурних спільнот;

3) розглянути особливості моделей навчання у США;

4) визначити вимоги, що ставляться у навчальному процесі.

З досвіду американської вищої школи у плані становлення фахівця, практична зацікавленість полягає, перш за все, у методиці самостійного набуття знань. Зазначимо, що концепція індивідуального навчання ґрунтується на вільному виборі з боку студента та самостійності у навчанні, при цьому їй притаманні такі особливості:

- складання програми навчання особисто студентом та за допомогою наставника (т'ютора), що має відповідний навчально-професійний рівень;
- надання студентам можливості вивчення матеріалу зі швидкістю, що відповідає їх можливостям і здібностям: для тих, хто навчається, відсутні жорсткі часові обмеження, що є характерним для традиційної системи навчання;
- обов'язковість повного засвоєння певного обсягу матеріалу як умови подальшого його вивчення;
- використання системи інспекторів (прокторів), які виконують функції багаторазової перевірки знань і керівництва навчальною діяльністю. При цьому прокторами можуть бути студенти старших курсів або магістранти чи аспіранти;
- використання модульної системи вивчення дисциплін.

Потрібно вказати на те, що «привабливою» у цій системі підготовки фахівців є скорочення лекційного часу у загальному об'ємі навчального часу студента. Більшість навчального часу та уваги приділяється активним формам навчання у малих групах, що є стимулом розвитку пізнавальної активності та пізнавальних здібностей. У цьому випадку домінуючими є методологічні аспекти формування знань та особистісні соціально-значимі якості.

Характерними особливостями для освіти США є:

- широке використання технології навчання;
- професійна «діагностика» та консультування;
- особливості менеджерів освітнього процесу як «стимулів» у навчанні;
- співпраця між закладами освіти.

Однією із методик, що сприяє ефективності підготовки фахівців є «навчання дією» (action learning), в основі якої є такі принципи:

- усі завдання програми загалом спрямовані на виконання важливого й складного завдання;
- программа повинна бути обов'язково міжнародною, тобто учасниками та керівниками програми повинні бути представники із багатьох країн;
- тривалість програми не повинна перевищувати в середньому двох місяців.

Варто зазначити, що програмі притаманні такі особливості:

- надзвичайна інтенсивність;
- гармонійне поєднанння лекційних, групових та індивідуальних форм навчального процессу;
- дух «змагання» у виконанні завдань;
- різноманітність видів та змісту діяльності: обговорення та аналіз проблем бізнесу, політики, культури та соціальних аспектів;
- постійний самоаналіз робочих навчальних груп.

Як відомо, у практиці полікультурних спільнот виокремлюють три способи вирішення цієї проблеми при умові збереження ядра культурної традиції:

1) асиміляція, що ґрунтується на уявленнях про полікультурність спільнот;
2) акомодація, при якій створюються певний баланс між метою культурного розмаїття і соціальною єдністю;
3) інтеркультурація, яка характеризується переходом від простого ознайомлення з основними аспектами групової ідентифікації (мова, традиції, історія) до розгляду аспектів взаємодії і взаємозбагачення, до сприйняття понять взаємності та взаємозалежності.

Необхідно відзначити спільність цілей у вивченні англійської та рідної мови у США. Процес навчання спрямований на два аспекти. Перший аспект спрямований на формування і розвиток комунікативних умінь рівнів B1, B2, C1, C2. Другий аспект спрямований на виховання і розвиток студентів. Невід'ємними елементами першого аспекту є мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна компетенція, компенсаторна компетенція та навчально-пізнавальна компетенція. Таким чином, здійснюється перехід від білінгвальних і бікультурних умінь до білінгвальної комунікативної компетенції. Потрібно вказати на те, що при вихованні й розвитку студентів/школярів необхідно розвивати комунікативну, естетичну, політичну та інформаційну культуру, а також полікультурність та діалог культур як життєву установку.

Поєднання вищеназваних аспектів сприяє комунікативно-мовленнєвому, комунікативно-когнітивному, соціокультурному, естетичному, громадянському та інформаційному розвитку. В освітніх закладах США звертається значна увага на культуру самоосвіти, саморозвитку і самовихованню індивіда.

Отже, вивчення мов у навчальних закладах США пропонує стимулювання взаємозв'язаного комунікативно-когнітивного індивіда з багатостороннім позитивним розвитком його особистості, що вимагає створення таких дидактичних умов і моделей вивчення мов і культур, в яких забезпечується:

1) взаємозалежний комунікативно-мовленнєвий і комунікативно-когнітивний розвиток людини у процесі двомовної освіти;
2) соціокультурна освіта в контексті діалогу культур та цивілізації;
3) білінгвальний розвиток студента у поєднанні з бікультурним, а також і полікультурним розвитком;
4) реалізація освітньої установки на підвищення рівня безособистісних різновидів людської культури;
5) поступовий рух від рівня B1 до рівня C2;
6) громадянський розвиток особистості, а також усвідомлення важливості прийняття діалогу культур і полікультурності як важливих життєвих установок сучасної людини.

Реалізація непростих, але необхідних цілей вивчення англійської і рідної мови повинна створюватися з орієнтацією на різні підходи; при її створенні потрібно використовувати різні принципи, серед яких виокремимо наступні:

- принцип культурної і мовної міждисциплінарної взаємодоповненості навчального спілкування на кожній мові у процесі формування всіх компонентів комунікативної компетенції, розвитку спільної культури людини, підвищення рівня її різновидів [2];
- принцип орієнтації на різнорівневий білінгвальний розвиток індивіда з врахуванням його комунікативно-мовленнєвих потреб і можливостей, особливостей дидактичного і соціокультурного контексту вивчення англійської і рідної мови в США;
- принцип систематичного використання студентами монолінгвальних і білінгвальних знань та умінь в їх практичній діяльності, а також у сучасних ситуаціях міжкультурної взаємодії;
- принцип вивчення мов у контексті діалогу культур і цивілізацій з орієнтацією на поступове розширення кола культур, які задіяні у навчальному процесі;
- принцип створення адекватної лінгводидактичної основи вивчення мов із врахуванням соціокультурних і лінгвокультурних факторів їх розвитку, існування та функціонування у суспільстві;

- принцип гуманістичної і миротворчої спрямованості педагогічного спілкування при вивченні мов і культур.

У процесі полікультурного навчання у навчальних закладах США здійснюється:

- виокремлення та аналіз комунікативно-мовленнєвого та загальнокультурного ядра;
- визначення спільного та специфічного в інформаційно-тематичному «полі» навчального спілкування;
- здійснено аналіз загально-філологічного ядра мов, які вивчаються, та філологічних специфічних ознак мовної освіти;
- попередження можливостей виникнення дидактичної тавтології та опрацювання шляхів її подолання;
- перевірка наявності повної дидактичної поєднуваності навчальних завдань, змісту, технології навчального спілкування кожної мови; при виявленні дидактичної несумісності – обговорення на міждисциплінарному рівні шляхів їх дидактичного корегування;
- прогнозування рівня білінгвальної комунікативної компетенції, який можна реально досягти у процесі вивчення рідної та англійської мови;
- визначення способів та форм оцінювання результатів комунікативно-орієнтованого вивчення мов та культур у контексті діалогу культур та цивілізацій.

Таким чином, з орієнтацією на позитивний результат розробляється «наскрізна» програма, що орієнтується на комунікативний та країнознавчий аспекти, ґрунтуючись на міждисциплінарній основі. Вищеназвана програма включає опис: освітньої галузі «філологія», статус та структуру програми одночасного вивчення англійської та рідної мов у контексті діалогу культур та цивілізацій, типів міжпредметних зв'язків між мовами як навчальними предметами, цілей одночасного вивчення рідної та англійської мови у контексті діалогу культур та цивілізацій. Незаперечним є той факт, що важливу роль при цьому відіграють загальнотеоретичні аспекти запропонованої методичної моделі міжпредметної взаємодії практичних курсів англійської та рідної мови й літератури, а також дидактичної стратегії з врахуванням індивідуального підходу до кожного студента.

Викладачі та керівники курсів акцентують увагу на:

- вимогах до мовленнєвих знань та умінь студентів на занятті, говорінні та читанні на кожній мові, їх соціокультурних знаннях та уміннях, уміннях використовувати оптимальну стратегію при виникненні мовних чи мовленнєвих труднощів, когнітивних умінь працювати з найрізноманітнішими видами вербальної та невербальної інформації з метою використання їх для розв'язання комунікативних та не комунікативних завдань, а також вимог до двомовних мовленнєвих умінь (при виконанні повного чи вибіркового письмового чи усного перекладу);
- форми та критерії оцінювання динаміки комунікативно-когнітивного розвитку студентів в умовах інтегративної та інтерактивної моделі білінгвального чи трилінгвального навчання;
- аналіз динаміки білінгвального чи полікультурного розвитку студентів та способів перевірки в них наявності умінь використовувати набуті монолінгвальні чи білінгвальні уміння у практичній діяльності, а також соціокультурні уміння у вивченні світу, нових культурно-мовних спільнот, а також представників європейської та євразійської цивілізацій;
- ілюстративні шкали оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетенції загалом та кожного з її компонентів, зокрема: тематику навчальних проектів, що вимагають використання двомовних матеріалів, критеріїв та рейтингових шкал оцінки результатів проектів та виступів на основі при використанні іноземної мови з метою розкриття можливостей розширення освітніх можливостей студента, навчаючись на курсах «sandwich courses» з їх короткою анотацією та спільними рекомендаціями щодо вибору.

Отже, навчання за вищеназваною моделлю пропонує:

- ознайомлення з міжкультурними функціями англійської та рідної мови як засобів національного, міжнаціонального та міжнародного спілкування;
- усвідомлення причин та способів культурно-історичного взаємопроникнення однієї мови в іншу;
- актуалізацію міжкультурних аспектів спілкування рідною та іноземною мовою у різних культурно-мовних співтовариствах сучасного світу;
- усвідомлення варіативності можливостей використання кожної мови в різних країнах, на різних континентах;
- формування реальних уявлень про світ мов загалом, їх специфічну характеристику у відповідних сферах спілкування;
- здійснення моделювання навчального спілкування дво- або тримовних тестів різнопланової тематики та цілісно-орієнтаційним наповненням;
- усвідомлення необхідності захисту чистоти та правильності мови та мовлення у сучасному світі [3];
- розвиток здібностей до компенсаторної багатомовності у випадку перебування в незнайомому мовному середовищі.

Отже, у статті частково досліджено досвід американської вищої школи у плані становлення фахівця; виокремлено способи вирішення проблем полікультурних спільнот; розглянуто особливості моделей навчання США; визначено вимоги, що ставляться у навчальному процесі.

Література та джерела

1. Corbett J. An Intercultural Approach to English Language Teaching (Languages of Intercultural Communication and Education) / J.Corbett. − Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilinqual Matters Ltd, 2003. − 210 p.
2. Lustig M. Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures / M.Lustig, J.Koester. − New York: Harper Collins, 1993. – 140 p.
3. Said E.W. Culture Imperialism / E. W. Said. − London: Vintage Books, 1993. – 260 p.

В статье частично изучены исследования американской высшей школы в процессе становления будущего специалиста; определены способы решения проблем поликультурных обществ; рассмотрены особенности моделей обучения в США; определены требования к студентам и преподавателям в процессе обучения.

Ключевые слова: образование США, поликультурность, цели, английский и родной язык, особенность, требования, преподаватели, способ, модель.

The author of the article has considered the issue of multilingualism. The multiculturalism in the USA scintific studies is considered as the unity of purposes in the studies of English and of the native language. The author of article has proposed different possibilities tp solve problems of policultural societies. The specificity of teaching models has been considered. The demands to the students and the teachers in the educational process have been determined.

Key words: the education in the USA, the multilingualism, the purposes, the English and native language, the special feature, the demands, the teachers, the method, the model.

УДК 378.355.232(477)

ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Білорус Андрій Миколайович
м.Хмельницький

У статті розглянуто питання про характеристику інформаційного середовища та його роль у формуванні інформаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Подано визначення поняття «інформаційне середовище», шляхи його створення і засоби, що використовуються в такому середовищі.

Ключові слова: майбутні офіцери-прикордонники, інформаційне середовище, шляхи створення, інформаційні уміння, інформаційна культура.

Нині зростає роль інформаційно-комунікаційних технологій, як у підготовці фахівців різного спрямування, так і на виробництві. Важливу роль у цьому відіграє інформаційна культура, яка є відображенням досягнутого рівня комп'ютерної грамотності, що забезпечує цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються фахівець. Існує необхідність формування інформаційної культури всіх учасників суспільного середовища, в тому числі і військового. Зросла потреба у висококваліфікованих фахівцях, які володіють інформаційною культурою. Надзвичайно важливим є урахування властивостей інформаційного середовища, яке сприяє підвищенню інформаційної культури [5].

Формування інформаційної культури це один із перспективних напрямів теорії та практики професійної освіти, який інтенсивно розвивається, однак більшість досліджень присвячено питанням формування інформаційної культури тих, хто навчається у загальноосвітніх закладах. Це дослідження І. Ветрова, О. Гончарової, Ю. Жука, А. Коломієць, С. Малярчука, В. Муляр, Е. Ракітиної, А. Ясинського.

Інформаційне середовище сприяє підвищенню рівня інформаційної культури фахівців. Тому метою статті ми обрали визначити роль інформаційного середовища у формування інформаційної культури.

Перед інформаційною підготовкою майбутніх офіцерів-прикордонників поставлена низка вимог:

– інформатизацію освіти, що передбачає сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, розроблених на основі сучасної комп'ютерної та комунікаційної техніки (Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації») [9];

- інтеграцію інформаційних технологій у навчальний процес майбутніх офіцерів-прикордонників. Інформаційне забезпечення освітнього процесу ефективним використанням технічних засобів обробки, збереження і передачі інформації.

- формування інформаційної культури, яка є складовою загальної культури [14];

- створення інформаційного середовища для майбутніх офіцерів-прикордонників.

Основою освітньої системи є високоякісне і високотехнологічне інформаційне середовище, яке закінчує історичний ряд форм організації освіти на інтегративній основі, для індивідуалізації навчальної програми майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, підвищення професійної мобільності та рівня його освіченості і якості освіти, організації різних форм самостійно-пізнавальної діяльності в рамках єдиного освітнього простору [11].

Процес інформатизації в Україні проходить досить успішно. Свідченням цього є: активність реалізації державної політики у сфері інформатизації; створюється нормативно-правова та нормативно-технічна база сфери інформатизації; процес інформатизації перестав бути стихійним і набуває ознак керованості; набуває сили регіональна складова інформатизації; сформувався і набуває сили ринок інформаційних технологій і послуг; здійснюються заходи, що спрямовані на захист інформації та забезпечення інформаційної безпеки держави в умовах застосування комп'ютерної техніки; розвивається міжнародне співробітництво в сфері інформатизації [4].

Виходячи з завдань, що стоять перед фахівцями у галузі інформатизації освіти, інформаційна підготовка майбутніх офіцерів була підпорядкована формуванню певних умінь

– самостійного пошуку, отримання, виокремлення, аналітичного опрацювання інформації та її захисту;

– системного, апаратного, прикладного програмного забезпечення в своїй професійній діяльності та правильного вибору його для розв'язання відповідних професійних завдань;

–використання інформаційних системам, комп'ютерних мереж, ресурсів, телекомунікаційних та Інтернет технологій, які базуються на застосуванні сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки;

– одержання результатів, формування та розробки стратегії пошуку рішень, вміння правильно інтерпретувати розв'язання прикладних професійних завдань та вмілого застосування[11].

Важливу роль у цьому процесі ми відводимо інформаційному середовищу. Наші дослідження показали, що для ефективної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно створити сучасне інформаційне середовище. Для його створення в Національній академії Державної прикордонної служби України є всі можливості, які можуть бути залучені до використати з метою підвищення якості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Використання інформаційних потоків висувають на перший план соціокультурні аспекти інформаційних технологій і роблять особливо актуальним завданням формування в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін вмінь працювати в інформаційному середовищі.

Для роботи в інформаційному середовищі, потрібно мати певний рівень готовності застосування інформаційних технологій, які будуть дозволяти не тільки вільно використовувати таке середовище, але й брати участь у його формуванні та удосконаленні, сприяти поширенню інформаційних потоків [7].

Основою інформаційної культури є знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку, а також досконале вміння орієнтуватися в сучасному світі інформації [6, с. 28].

Результати емпіричного дослідження сформованості інформаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників показали, що 45,42% курсантів 1 курсу не вважають інформаційну культуру обов'язковою складовою їхньої професійної культури, 26,75% – не використовують інформаційні технології в самостійній навчальній діяльності, 75,24 % курсантів не користуються електронною поштою. Тільки 21,27% курсантів володіють навичками роботи в мережі Інтернет, що також вказує на актуальність дослідження.

До передумов створення інформаційного середовища в системі підготовки фахівців науковці віднесли такі фактори: інформатизація,. інформаційні ресурси, інформаційні процеси.

Аналіз наукових джерел [3;11;15] необхідних даних, свідчень, гіпотез, теорій та ін.».

Для інформаційно-педагогічного середовища подаються такі визначення:

Інформаційно-освітнє середовище – педагогічна система (мета, зміст, засоби, методи, форми) і сукупність підсистем:

– маркетингової, матеріально-технічної, нормативно-правової, фінансово-економічної, управлінської;

– інформаційної, технічної, навчально-методичної, які забезпечують освітній процес;

– соціокультурного середовища, яке передбачає цілісність

спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості [2].

Нас цікавить питання інформаційного середовища Інформаційне середовища у закладах освіти, оскільки це – педагогічно і технічно організована сфера інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу, яка поєднує матеріально-технічні, інформаційні та кадрові ресурси; забезпечує автоматизацію управлінських і педагогічних процесів, узгоджене оброблення та використання інформації, повноцінний інформаційний обмін; передбачає наявність нормативно-організаційної бази, технічного і методичного супроводження [10].

На думку О.Карабін, загальна інформатизація та тенденції до прогресивно зростаючого обсягу циркулюючої інформації, що відбуваються у вітчизняній освіті, на основі використання інформаційних технологій, проводить до інтеграції між цими типами середовищ, в результаті чого виникає потреба у створенні високоструктурного, високотехнологічного, інформаційно-телекомунікаційного, навчально-методичного середовища [11]. Освітній процес, який дозволив би підвищити ефективність системи освіти й увібрати в себе те найкраще залежить від створенням інформаційного середовища.

У поданні І. Роберт вказується, що: «Інформаційне середовище включає велику кількість інформаційних об'єктів і зв'язків між ними, засоби і технології зібрання, нагромадження, передачі, обробки, опрацювання і розповсюдження інформації, саме знання, а також організаційні і юридичні структури, підтримуючі інформаційні процеси. Суспільство, створюючи інформаційне середовище, функціонує в ньому, змінює, вдосконалює його» [13]. Е. Зайцева визначає інформаційне середовище як складову середовища навчання, яка проявляє себе як «складне, багатоаспектне утворення, своєрідну підсумовуючу всіх інформаційно-знаннєвих потоків, на перетині яких знаходиться людина» [8,с. 20]. А Н. Мойсеєнко, інформаційне середовище розглядає як середовище, яке забезпечує активну інтеграцію інформаційних технологій в освітній процес і створює умови для формування компетентного фахівця [12, С. 18].

Враховуючи наведені вище характеристики та формулювання ми пориєднуємось до науковця О.Карабін, яка розглядає інформаційне середовище, як відкриту систему інформаційно-комунікаційних та традиційних засобів, яка акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні і технічні ресурси, які спрямовані на організацію навчальної діяльності і формування нового змісту самого освітнього процесу [11].

Узагальнюючи вище описане функції інформаційного середовища: управлінську, інформаційно-телекомунікаційну, навчально-методичну. Поєднання цих функцій забезпечує ефективність інформаційного середовища у процесі формування інформаційної культури.

Для забезпечення дієвості і результативності інформаційного середовища воно має базуватись на інтеграції, виконанні навчальних функцій, диференціації, проектуванні. Саме проектування є джерелом, завдяки якому інформаційне середовище буде якнайкраще виконувати свої функції. Це пов'язане з тим, що участь у проектування можуть приймати всі майбутні офіцери, які вважають, що їх проекти будуть давати користь, будуть сприйняті і вони їх можуть відстояти.

Технологічну основу освітнього середовища складає діяльнісний підхід, який забезпечує формування професійної компетентності фахівця. [1]

У своїх дослідженнях ми використали праці А. Х. Ардеєва стосовно проектування інформаційно-освітнього середовища, який виділив такі рівні [3]: концептуальний (проект освітнього середовища на концептуальному рівні повинен мати опис не тільки освітньої частини діяльності, але й діяльності тих, які навчаються); технологічний(проект інформаційно-освітнього середовища описується у вигляді способу управління навчальною діяльністю на мікрорівні); операціональний (процес розглядається як розв'язок дидактичної задачі); реалізаційний (включає два рівні: педагогічний і програмний).

Вивчення використання проектування для створення інформаційного середовища ми тільки розпочали, тому це входить у наші подальші дослідження.

Таким чином, виходячи з значення інформаційного середовища у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників цьому питанню ми приділемо більше уваги у практичному плані.

Література та джерела

1. Аверьянова С. Ф., Папшев С. В. Обучение – компьютерные технологии – открытое образование // Всероссийская научно-методическая конференция Телематика'2002. – Санкт-Петербург, 2002. – [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://tm.ifmo.ru/bd/doc/get_thes.php?id=110.
2. Андреев А. А., Рубин Ю. Б. Предмет и некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах http://www.mifp.ru/pedagogika /lbk/lBl/problem.htm; Ардеєв А. Х. Образовательная информационная среда как средство повышения обучения в университете. Дисс. … канд. пед. наук: 13.00.04 /Ставропольский государственный университет – Ставрополь. – 2004. – 144 с.
3. Ардеев А. Х. Концепция информационно-образовательной среды в системе высшего профессионального образования // Молодежь и наука III тысячелетия: Материалы Краевой научной Internet-конференции студентов, молодых ученых и специалистов. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – С. 178–180.
4. Арістова І. В. Державна інформаційна політика: організаційно-правові аспекти /За загальною редакцією д-ра юрид. наук, проф. Бандурки О. М.: Монографія. – Харків: Вид-во Ун-ту внутр. Справ, 2000. – 368 с.
5. Білорус А. М. Використання інформаційних технологій у процесі навчання майбутніх офіцерів-прикордонників як педагогічна передумова формування інформаційної культури / А.М.Білорус // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – № 43, ч. II. - С.51-55
6. Джинчарадзе Н. Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз): дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 /Джинчарадзе Наталія Гаврилівна. – К., 1997. – 425 с.
7. Жалдак М. І. Нова інформаційна технологія: питання комп'ютеризації школи / М.І.Жалдак, А.Г.Олійник // Радянська школа. – 1989. – № 1. – С.71–73
8. Зайцева Е. Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку. Дисс. … канд. пед. наук. − М., 2003..
9. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=75%2F98-%E2%F0
10. Информационно-образовательная середа современного образовательного учреждения [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://k-vas.narod.ru/lessons /T_2_FIO_FULL.htm.].
11. Карабін О. Й. Інформаційне середовище як засіб підвищення ефективності навчання в університеті /О.Й.Карабін // Підготовка фахівців освітньої галузі за інноваційними технологіями: Проблеми й перспективи» Матеріали регіонального науково-практичного семінару /За заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль.: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 28–29 квітня 2010. – С. 33-37
12. Моисеенко Н. А. Информационно-образовательная среда в педагогической теории и практике. Грозн. гос. нефт. ин-т. – Грозный, 2006. – 24 с. Рук. деп. В ВИПИТИ 02.10.2006, № 1187-В2006.
13. Роберт И. В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования. Дисс. … д-ра пед. наук. − М., 1994, – 339 с.
14. Романишина О. Я. Формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю. Дис. … пед. наук: 13.00.04/Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, – Тернопіль. – 2007. – 177 с.
15. Шрейдер Ю. А. Информационные процессы и информационная середа //НТИ.Сер.2. 1976. № 1. С. 3–6

В статье рассмотрен вопрос о характеристике информационной среды и его роль в формировании информационной культуры будущих офицеров-пограничников. Дано определение понятия «информационная среда», пути его создания и средства, используемые в такой среде.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники, информационная среда, путь создания, информационные умения, информационная культура.

The article deals with the the characteristics of the information environment and its role in shaping the culture of the future information officers and border guards.The definition of the term "information environment", ways of creating and means used in such an environment have been provided. Technological learning environment is the foundation approach, which ensures the formation of professional competence of the specialist.

Key words: future officers, border guards, the information environment, route from creation, information skills, information culture.

УДК 378.141+ 37.018.4

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА – СУЧАСНА ФОРМА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Блажук Олександр Анатолійович
м.Хмельницький
Островська Надія Дмитрівна
м.Бережани

У статті розглядається проблема використання дистанційного навчання майбутніх офіцерів-прикордонників і майбутніх аграрників. Розглядаються переваги цієї системи навчання на сучасному етапі розвитку освіти з використанням системи MOODLE. Розкриваються недоліки, які заважають широкому впровадженню цієї системи в навчальний процес вищих навчальних закладів.

Ключові слова: майбутні офіцери-прикордонники, майбутні аграрники, дистанційне навчання, система MOODLE, особливості, недоліки, переваги.

В освіті України відбуваються процеси модернізації освітнього процесу, пошук нових форм і методів навчання, які будуть відповідати сучасним вимогам. Такі пошуки стали особливо інтенсивними після приєднання України до Болонського процесу. Однією з таких форм організації навчального процесу є дистанційна форма навчання.

Означена проблема розглядається у працях низки дослідників: принципи дистанційного навчання вивчались у працях А. Андрєєва, І. Булах, Є.Долинського, А. Хуторського); психолого-педагогічні основи дистанційного навчання подано у працях Р. Гуревича, М.Кадемії, В. Кухаренка, Є. Полат, С. Сисоєвої; теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі розглянуто у дисертаційному дослідженні П. Стефаненка; підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти була предметом дослідження Т. Койчевої.

У проблему впровадження у педагогічну практику ідей дистанційного навчання зробили внесок А.Андрєєв, О.Кареліна, І.Козубовська, В.Кухаренко,О.Пічкар. Удосконаленню навчального процесу присвячені роботи таких вчених, як Б.Гершунський, А.Довгялло, М.Жалдак, Ю.Машбиць, Р.Нортон, С.Пайперт та інші. Але, як нова сучасна форма навчання проблема дистанційного навчання тільки починає вивчатись.

Тому метою статті ми обрали – розглянути особливості використання дистанційної форми навчання при підготовці фахівців різного профілю.

Серед багатьох визначень дистанційної форми навчання нам найбільше імпонує визначення А.Хуторського: дистанційне навчання - це електронний варіант очного або заочного навчання, що адаптує традиційні форми занять та паперові засоби навчання в телекомунікаційні. Дистанційне навчання покликане вирішувати специфічні завдання щодо розвитку творчої складової освіти [10].

Є.Полат пропонує відрізняти дистанційне навчання від програм самонавчання та заочного навчання. З точки зору науковця у заочної та дистанційної форм навчання є тільки одна спільна риса: викладач та студенти перебувають на відстані, а у програмах самонавчання немає (як у дистанційного навчання) спілкування між викладачем та студентами [5].

Аналіз праць науковців дозволив визначити такі ознаки цього процесу:

- дистанційне навчання розглядається як нова форма організації освіти, заснована на використанні персональних комп'ютерів, електронних посібників і засобів комунікацій, що пропонують якісно нову технологію навчання;

- студенти віддаленні від викладача в просторі і часі, але можуть підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації [2].

Ці ознаки найкраще характеризують основні концепції дистанційного навчання.

Розглянемо особливості реалізації дистанційного навчання при підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників і майбутніх аграрників. Такі два напрями підготовки є сумісними, оскільки технології організації навчання мають багато спільного.

Дисципліна «Основи інформатики та програмування» викладається для курсантів усіх спеціальностей у двох напрямах: комп'ютерні технології та комп'ютерні науки, які вивчаються як незалежно одна від одної, так і взаємопогоджено. Спочатку вивчаються комп'ютерні технології, які подані такими темами: «Вступ до інформатики», «Поняття про обчислювальну систему», «Операційна система Windows», «Стандартні програми ОС Windows», «Глобальна мережа Internet», «Текстовий редактор MS Word», «Електронні презентації». Лише після цього курсанти ознайомлюються з комп'ютерними науками. При цьому в них формується алгоритмічне мислення, вони на практиці вивчають інтегроване середовище програмування Visual Basic шляхом створення власних програм. Не залишається поза увагою специфіка закладу, базовий курс доповнюється темою «Вирішення прикладних задач за допомогою ПЕОМ», у якій розглядаються питання: «Призначення, структура, склад ІІТС «Гарт», «Підсистеми ІІТС «Гарт», «Спеціальне програмне забезпечення ІІТС «Гарт».

Дистанційне навчання базується на самостійній роботі. Організація самостійної роботи як системи повинна забезпечувати умови навчальної діяльності студента/курсанта. При цьому вони є одним із показників діяльності викладача. Для навчального процесу виділяються дві групи умов, які впливають на цей процес:

а) зовнішні: взаємовідносини викладача і студента/курсанта; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання; приміщення і клімат; постійність робочого місця; оснащеність робочими приладами; завдання та їх забезпечення; індивідуалізація та самостійність тощо;

б) індивідуальні (внутрішні умови): стан здоров'я студентів; властивості характеру; досвід студентів/курсантів; уміння; навички; позитивна мотивація; переживання успіху тощо [3].

Дистанційна освіта має низку переваг проти традиційного і за методикою і за засобами навчання:

- електронні версії друкованих видань та підручників, представлені в уніфікованій формі HTML-коду;
- комп'ютерні навчаючі системи із з використанням динамічних

форм навчання;
- засоби проведення лабораторного практикуму в режимі реального часу засобами відео-інтернетного комплексу з безпосередньою участю студента у роботі;
- навчальні аудіо та відео матеріали в поєднанні з електронними тренажерами з метою дистанційного виконання практичних та лабораторних робіт;
- навчально-методичне забезпечення для проведення практичних занять і лабораторних робіт у поєднанні з відповідними розділами теоретичних курсів;
- контрольні роботи для студентів дистанційної форми навчання з механізмом перевірки і захисту виконаної роботи в режимі реального часу;
- розроблені тести за матеріалами тем, модулів, семестрів, загального курсу дисципліни з метою дистанційної перевірки знань в реальному часі;
- засоби проведення інтерактивних (у віртуальному класі) та колективних (участь у дискусіях форуму та у чаті) занять;
- засоби організації проведення семінарів та колоквіумів;
- засоби проведення дистанційних консультацій студентів з викладачами;
- засоби здійснення контролю успішності студентів на основі реалізації модульно-рейтингової системи, що була запроваджена у навчальний процес ВНТУ у 1991 році;
- засоби аналізу успішності слухачів курсів;
- засоби аналізу успішності слухачів курсів;
- засоби проведення Інтернет-конференцій з наукової тематики;
- засоби реалізації розсилки наукового, навчального та художньо-публіцистичного матеріалу;
- засоби авторизації та ідентифікації студента в процесі його навчання;
- засоби спілкування студентів між собою (форум та чат між студентами);
- засоби розробки та розміщення власної Web-сторінки студентів на сайті дистанційного навчання;
- засоби проведення голосувань між слухачами дистанційних курсів з найбільш актуальних питань;
- можливості придбання додаткових навчальних матеріалів засобами Web-магазину, реалізованому на сайті дистанційного навчання;
- засоби організації навчального процесу слухачів дистанційних курсів (своєчасне інформування, ведення залікової книжки і щоденника);
- засоби культурного відпочинку студентів (вікторини, інтелектуальні та логічні ігри, шахмати, кросворди і т.д.) [11; 12].

Аналіз науково-методичних джерел [8; 9; 11; 12] дозволяє визначити головну рису дистанційних освітніх технологій: чітку орієнтацію на свідому самостійну роботу, а також усвідомлене, самостійне регулювання студентом обсягу, темпу, часу і якості засвоєння матеріалу.

Система дистанційного навчання України, розвиваючи вітчизняну систему дистанційного навчання, підтримує інтеграційні процеси в Європу через: обмін та сертифікацію навчальних програм, спільні дослідження та впровадження новітніх педагогічних та технологічних рішень у навчальний процес.

Серед проблем, які ми бачимо на шляху впровадження дистанційного навчання в Україні, є мала кількість людей, що вміють і мають можливість користуватись послугами Інтернет. Очікується, що внаслідок реалізації указу Президента України "Про заходи з розвитку національного компоненту глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до неї в Україні" прискориться формування необхідної законодавчої бази і більше українців зможуть використовувати дистанційну форму навчання для отримання освіти [7, с.24].

Головною метою створення системи дистанційної освіти є забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і надання умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту [4].

При створенні системи дистанційної освіти необхідно у повному обсязі використати накопичений у вищій школі України науково-методичний потенціал, інформаційні ресурси та технології, досвід у здійсненні дистанційного навчання, існуючу спеціалізовану телекомунікаційну інфраструктуру та мережу вищих навчальних закладів України [4].

Повсюдного поширення дистанційне навчання в Україні ще не набуло. На нашу думку, основними перешкодами є:
- недостатня державна підтримка;
- відсутність критичної маси викладачів, які володіють уміннями використання інформаційних технологій;
- недоступність для широких верств населення комп'ютерів та Інтернет;
- нерозуміння керівниками підприємств економічної доцільності підвищення кваліфікації працівників[3].

Для реалізації ідей дистанційного навчання в національній академії Державної прикордонної служби ім. Б.Хмельницького і Бережанському агротехнічному інституті використовують інформаційну навчальну систему MOODLE.

Даний програмний продукт побудований відповідно до стандартів інформаційних навчальних систем. Так, програмне забезпечення Moodle є прогресивним, тому що:

- забезпечує можливість взаємодії різних систем;

- підтримує можливість багаторазового використання компонентів системи, що підвищує її ефективність;

- включає інформаційні технології без перепроектування системи та має вбудовані методи для забезпечення індивідуалізованого навчання;

- відповідає розробленим стандартам та надає можливість вносити зміни без тотального перепрограмування;

- дає можливість працювати з системою з різних місць (локально і дистанційно, з навчального класу, з робочого місця або з дому); програмні інтерфейси забезпечують можливість роботи студентам різного освітнього рівня;

- розповсюджується безкоштовно [6, с.8].

Всі матеріали необхідні студентам длч самостійної роботи розміщені на сайтах вище зазначених навчальних закладів на розгорнутій платформі дистанційних курсів MOODLE – модульно-динамічне, об'єктно-орієнтоване освітнє середовище, програмний комплекс для створення та проведення курсів дистанційного навчання. Платформа оснащена великою кількістю інструментів, які надають можливість співпрацювати на рівнях слухач – слухач, слухач – викладач, викладач – слухач. Платформа зручна у користуванні, як для викладача, так і для слухача курсу.

Викладачеві система MOODLE надає можливість створювати курси різної складності та структури. Для цього у системі передбачена велика кількість модулів, що дозволяють розміщувати лекційний матеріал у вигляді книги, текстової сторінки, Вебсторінки, файлів різних форматів, директорій.

Вона зручна для проведення таких видів роботи, як чат, форум, Інтернет-семінар, а велика кількість інструментів перевірки знань дозволяє якісно організувати різні види контрольних робіт для слухачів на дистанційному етапі .Слухачеві платформа дозволяє опановувати навчальний матеріал, як, безпосередньо, на сторінці курсу, так і завантажувати окремі файли курсу на свій комп'ютер та вивчати у зручний час, не виходячи до мережі Інтернет. Можливості платформи дозволяють слухачам курсів вільно використовувати багато навчальних ресурсів та матеріалів, а також забезпечує комунікаційну взаємодію учасників навчального процесу як у синхронному режимі за допомогою чату (учасникам навчального процесу необхідно мати доступ до мережі в один і той самий час), так і в асинхронному режимі за допомогою форуму, e-mail, робочого зошита, тощо (одночасний доступ до мережі не потрібен). Система підтримує обмін файлами будь яких форматів – як між викладачем та слухачем, так і між самими слухачами. Важливою особливістю MOODLE є те, що система створює та зберігає портфоліо кожного слухача: всі роботи, що він зробив, оцінки, коментарі викладача, усі повідомлення на форумі [1]

При підготовці та проведенні занять на платформі MOODLE викладач може використовувати її можливості, за допомогою яких організовує вивчення матеріалу таким чином, щоб форми навчання відповідали цілям та задачам конкретних занять.

Інша можливість, яку надає MOODLE для спілкування, - це форум. Форум відрізняється від чата тим, що його можна вважати семінаром, що розтягнутий у часі. Крім того форум використовується для проведення консультацій як на дистанційному етапі курсового підвищення кваліфікації, так і в між курсовий період для обговорення актуальних питань. Ці види спілкування на дистанційному етапі можуть зайняти місце тематичної дискусії чи семінарського заняття.

Висновок. Використання інформаційних технологій забезпечує кращу підготовку майтніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності, забезпечить необмежений доступ до навчальної інформації.

Література та джерела

1. Блажук О.А. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до використання засобів телекомунікації в органах та підрозділах охорони кордону / О.А. Блажук // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К.: ВІКНУ, 2009. – Вип. №21. – С. 230 – 234.
2. Бурковська Л.Д. Дистанційна освіта в Україні / Л.Д.Бурковська // Соціально-гуманітарні та психолого-педагогічні науки. – Хмельницький : ХНУ, 2004. - С.43-45.
3. Долинський Є.В. Особливості педагогічної роботи викладача в умовах дистанційного навчання / Є.В.Долинський, Л. М.Романишина // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови національної системи освіти : матеріали міжвуз. наук. – практ. Конф. Аспірантів і молодих учених (Хмельницький, 21 жовт. 2010 р.) / Хмельницька обласна рада, ХГПА. – Хмельницький, 2010. – С. 18–25.
4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.onu.edu.ua/ru/distance/index.html
5. Полат Е.С. Дистанционное обучение : учеб. Пособие / под ред. Е.С.Полат. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.].
6. Романишина О.Я. Підготовка викладачів до використання інформаційної навчальної системи MOODLE у навчальній діяльності / О.Я.Романишина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ-Вінниця, 2010. – С.481-485
7. Сайко А. Уанет сегодня / А.Сайко // Компьютеры + программы. – 2002. – № 1. – С.24-26
8. Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы методической системы дистанционного обучения математике / В.И.Снегурова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – Выпуск 10 (1). – С.25-32
9. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 243с.
10. Хуторской А. В. Принципы дистанционного творческого обучения. –[Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.eidos.ru.]
11. Шкіль М.І. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою / М.І.Шкіль, Г.П.Грищенко // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 1994. – № 2 (3). – С. 94–101.
12. Ясинский В.Б. Дистанционное образование – состояние, технологии и перспективы: науч. труды / В.Б.Ясинский. – Караганда : Карагандинский гос. техн. ун-т. – 1999. – Вып.4. – С.28-32

В статье рассматривается проблема использования дистанционного обучения будущих офицеров-пограничников и будущих аграриев. Рассматриваются преимущества этой системы обучения на современном этапе развития образования с использованием системы MOODLE. Раскрываются недостатки, которые мешают широкому внедрению этой системы в учебный процесс высших учебных заведений.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники, будущие аграрии, дистанционное обучение, система MOODLE, особенности, недостатки, преимущества.

This paper addresses the problem of distance training of future officers and border guards, future agrarians. The author of the article has considered the benefits of this system of education with making use of MOODLE system. The author has revealed the shortcomings that hinder the wide introduction of this system into the learning process in the higher education.

Key words: future officers, border guards, future agrarians, distance learning, MOODLE system, features, drawbacks and advantages.

УДК 37.013.75

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ З ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Бодруг Наталія Анатоліївна
м.Кременець

У статті розкрито сутність педагогічної майстерності, схарактеризовано структурні елементи моделі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за допомогою інтерактивних технологій. Педагогічну майстерність розглядається як обов'язковий елемент професійної компетентності майбутнього педагога. Проаналізовано специфіку навчально-виховного процесу навчального закладу в аспекті формування педагогічної майстерності.

Ключові слова: майбутній учитель, модель, навчально-виховний процес, педагогічна майстерність.

Постійне вдосконалення й оновлення змісту і технологій підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу є важливою проблемою реформування системи вищої професійної освіти в Україні. Враховуючи сучасні загальноосвітні тенденції, зміна основної парадигми освіти конкретизується у вимогах до підготовки вчителів, здатних успішно працювати у конкурентноспроможному, громадянському суспільстві, в якому вчитель та система загальноосвітніх закладів відіграють важливу роль. У цьому випадку постає актуальною проблема побудови принципово нової моделі підготовки компетентних майбутніх учителів, а саме, вчителів, яким притаманний високий рівень педагогічної майстерності.

Питання змісту, структури та виявів педагогічної майстерності педагога добре розроблене завдяки дослідженням сучасних українських вчених (Є.Барбіна, І.Зязюн, Л.Крамущенко, І.Кривонос, О.Мірошник, В.Семиченко, Н.Тарасевич та ін.).

Водночас недостатньо уваги приділено формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Нез'ясованою залишається структурна модель підготовки таких фахівців за допомогою інтерактивних технологій.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і розробити структурно-функціональну модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за допомогою інтерактивних технологій.

Педагогічну майстерність ми розглядаємо як обов'язковий

елемент професійної компетентності майбутнього педагога. Тому, випускник вищого педагогічного навчального закладу повинен мати принаймні реконструктивний (середній), а краще – творчий (високий) рівні педагогічної майстерності. Щоб досягти цієї мети та поєднати результати теоретичних пошуків, експериментальних методів наукового дослідження та реалізувати інноваційні підходи до організації професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у певну структуру взаємопов'язаних складових ми застосовували метод моделювання процесу навчання студентів у ВНЗ за нашою методикою.

Під моделлю (лат. modulus – міра, зразок) розуміється уявна або матеріально реалізована система, котра відображає, відтворює або імітує будову і дію якого-небудь об'єкта дослідження (природного чи соціального) та використовується для одержання нових знань про нього [1, с.683].

Модель обов'язково має містити прогностичний аспект, що пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього. У процесі пізнання модель заміщає об'єкт і сама стає об'єктом дослідження [6, с.271].

У контексті нашого дослідження модель – це система організації навчально-виховної, пізнавальної, творчо-пошукової, самостійної діяльності студентів за певною методикою, що сприяє успішному формуванню педагогічної майстерності.

У процесі побудови моделі формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін ми спиралися на різні концепції: системно-рольова модель формування особистості (Н.Таланчук), модель соціально-педагогічної діяльності (О.Бепалько), педагогічна та психологічна структура діяльності вчителя (Н. Кузьміна).

Розроблена модель гіпотетично відображає ефективність використання інтерактивних технологій у вищій школі за експериментальною методикою підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Водночас ця модель виступає джерелом емпіричних та теоретичних знань про можливості і наслідки впровадження обґрунтованої методики професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Графічне зображення авторської педагогічної моделі представлено на малюнку нижче.

У моделі відображено поєднання і взаємозв'язок таких її складових, як *мета* формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтерактивних технологій; структурні компоненти *педагогічної майстерності*; *інтерактивні складові формування педагогічної майстерності*(зміст, методи, форми і засоби), які реалізувалися за певних *педагогічних умов* навчання студентів; *завдання*, які *поетапно* реалізуються; *критерії, компоненти,* та *рівні* сформованості педагогічної майстерності студентів**,** що відображається у *результаті* проведеного експериментального дослідження **–** сформованій педагогічній майстерності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Зупинимося на більш докладному аналізі та характеристиці компонентів нашої моделі.

Вибір педагогічної мети визначає засоби її досягнення та обумовлює шляхи її реалізації. Вважаємо, що мета повинна бути спрямована на кінцевий результат. Наша мета – формування високого рівня педагогічної майстерності у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтерактивних технологій.

Наступним, ми вважаємо за доцільне, назвати та охарактеризувати складові поняття «педагогічної майстерності».

Вивчення і аналіз педагогічних праць та дисертаційних досліджень дозволяє нам робити висновок, що педагогічна майстерність – це характеристика педагогічної діяльності, яка здійснюється на високому рівні. Їй притаманні такі ознаки: високий показник розвитку вмінь навчати дітей, безпомилково знаходити і розвивати в них задатки й нахили, формувати позитивні риси характеру [2; 4; 6].

Проаналізувавши складові педагогічної майстерності, ми дійшли висновку, що її головною характеристикою є гуманістична спрямованість. Оскільки спрямованість особистості розглядається як її ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації тощо, то гуманістичну спрямованість учителя – розглядаємо як спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних та етичних норм поведінки [2; 4; 6].

Важливим елементом педагогічної майстерності вчителя є й друга складова – професійна компетентність, що характеризує єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, його професіоналізм. [3, с.69-73.]

Швидкість набуття майстерності не регламентується лише накопиченням професійних знань. Є індивідуальні передумови успішності діяльності, стимулятори професійного зростання педагога – здібності.[2, с.33] На основі досліджень В.Вернадського, Л.Виготського, Г.Костюка, А.Щербакова, Н.Кузьміної, М.Скаткіна, А.Леонтьєва та ін. можна виокремити такі провідні здібності до педагогічної діяльності: дидактичні, виховні, організаційні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, дослідницькі, науково-пізнавальні.

Наступною складовою педагогічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. Педагогічна техніка – це комплекс умінь, що дають змогу досягнути оптимальних результатів у навчання і вихованні учнів [4, с.88]. У педагогічній техніці виявляється здатність до регулювання власного самопочуття, уміння вчителя використовувати свій психофізичний апарат, вербальні та невербальні засоби комунікації та виховного впливу на учнів. Завдяки цим умінням педагог створює свій професійний імідж.

Наші дослідження показали, що успішне формування педагогічної майстерності студентів забезпечується дотриманням педагогічних умов. Саме поняття «умова» в педагогічній літературі трактується неоднозначно. В енциклопедичному словнику «умова» розглядається як сукупність факторів, які впливають на успішність протікання будь-якого процесу [11, с.956].

В.Слободчиков під умовами розуміє освітній простір, який являє собою не тільки зовнішнє середовище, а й духовний простір особистостей, які навчають і навчаються. Він вважає, що саме в цьому просторі може відбуватися усвідомлене і цілеспрямоване проектування таких життєвих ситуацій (у тому числі й освітніх), у яких стає можливим і справді особистісне самовизначення, і отримання суб'єктності, й авторства осмислення дій [10, с.69].

Формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів гуманітарних дисциплін може бути успішним і результативним процесом в умовах творчого освітнього середовища, тобто сукупності матеріальних і духовних факторів та педагогічних засобів, що сприяють перетворенню студента на вчителя-професіонала.

Проектуючи педагогічні умови ми прагнули, щоб кожна із них сприяла формуванню компонентів педагогічної майстерності (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний) [5, с.54-62]. Ми визначили такі *педагогічні умови*: удосконалення навчально-виховного процесу шляхом розвитку мотивації педагогічної майстерності; поетапне формування педагогічної майстерності через педагогічну практику та позанавчальні заходи; забезпечення суб'єкт-суб'єктивної взаємодії викладача та студентів у процесі формування педагогічної майстерності; діагностування та корекція процесу формування педагогічної майстерності.

У сучасній освіті змінилися пріоритети: відбувся перехід до педагогіки партнерства, співробітництва, співтворчості, суб'єкт-суб'єктних стосунків між наставниками та вихованцями. Сучасний педагог має бути не тільки джерелом знань та суб'єктом контролю, а й організатором активної самостійної пізнавальної діяльності студентів, їхнім консультантом і помічником.

Результати аналізу наукових джерел вказують на те, що серед спектру педагогічних інновацій об'єктом і предметом психолого-педагогічних досліджень багатьох авторів є технології інтерактивного навчання, оскільки «інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини» [8, с.225].

Даному питанню присвячені дослідження К.Баханова, О.Глотова, К.Нор, О.Пєхоти, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.П'ятакової, Г.Цукерман, О.Ярошенко та ін. Як специфічна категорія інтерактивні технології розглядаються М.Кларіним, В. Гузєє-

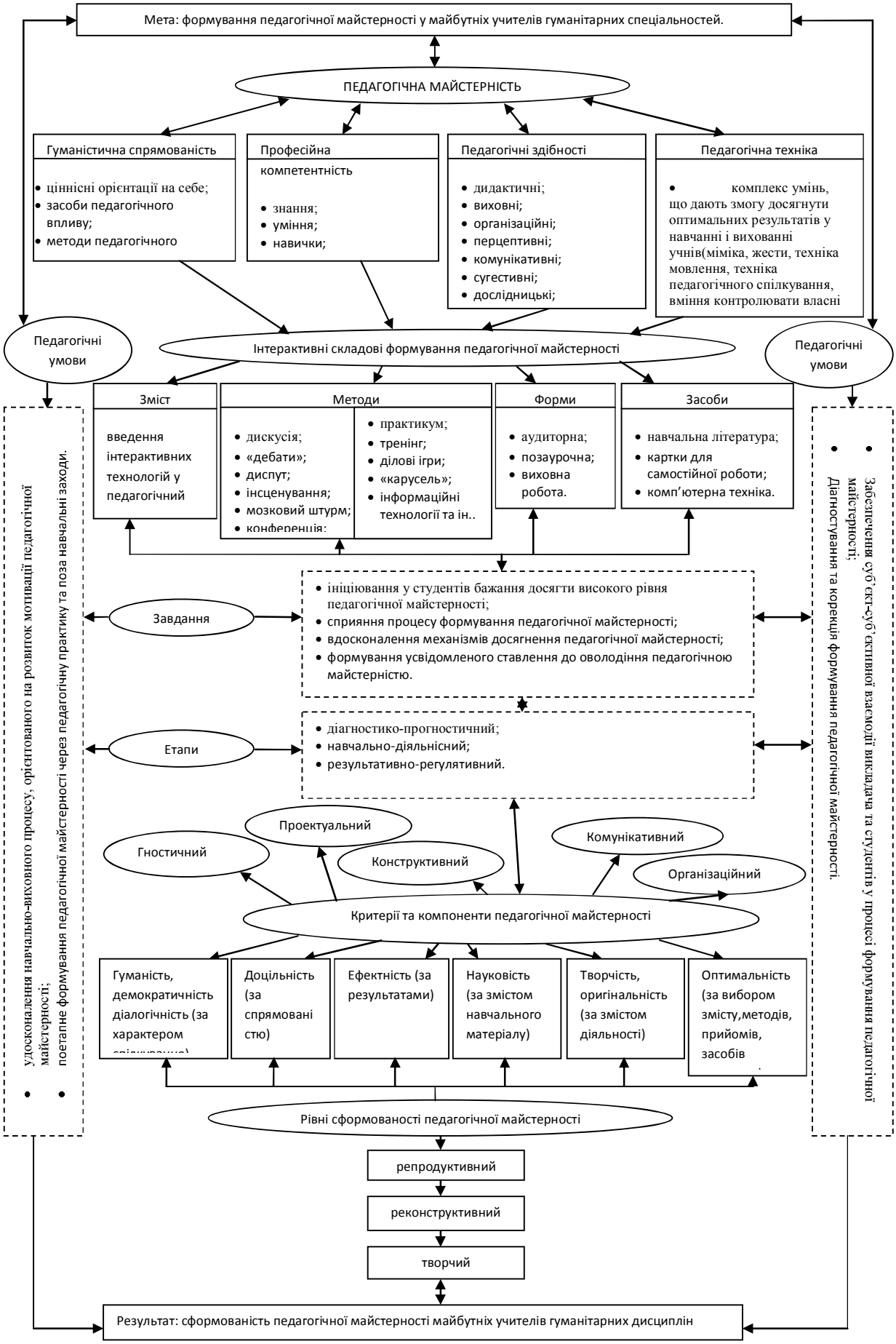

Рис.1.Модель формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів

вим, О.Пометун, Л.Пироженко, Г.П'ятаковою та ін.

Слово "інтерактив" походить від англійського слова "interact", де "inter" - взаємний, "act" - діяти. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б.М.Бім-Бада [7, с.107] інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється. Українські науковці О.Пометун та Л.Пироженко зазначають, що "суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання" [9, с.9].

Враховуючи визначення поняття "інтерактивні технології", яке подано О.Пометун та Л.Пироженко, ми розкриваємо сутність інтерактивних технології навчання так: це форма цілеспрямованої організованої взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, у процесі якої здійснюється постійна, активна співпраця викладача та студентів на засадах співробітництва та співтворчості.

Охарактеризуємо конкретні методи та форми, які ми використовували у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Методи – «це засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що містить у собі навчальний процес» [13, с.317]. *У світлі нашого дослідження,* методи передбачають спектр засобів і способів залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, яка спрямована на вдосконалення їх професійних знань, умінь та навичок, на формування педагогічної майстерності.

Тому дієвим у формуванні педагогічної майстерності виявилося впровадження у навчальний процес інтерактивних *методів*: дискусій, дебатів, диспутів, інсценування, мозкового штурму, конференції, практикуму, тренінгу, ділові ігри, «карусель», інформаційні технології тощо.

Відзначимо, що *засоби навчання* – «це допоміжні матеріальні засоби з їх специфічними дидактичними функціями» [12, с.161]. Ми використовували навчальну літературу, дидактичні картки, картки для самостійної роботи, комп'ютерну техніку під час різних форм навчання.

Варто відзначити, що *форма* організації навчання – «означає зовнішній бік організації навчального процесу, що пов'язаний з часом і місцем навчання, а також із порядком його здійснення» [13, с.385]. Ми вважаємо актуальними для організації нашого дослідження такі форми навчання: аудиторна, позаурочна, виховна робота.

Важливими структурними елементами моделі формування педагогічної майстерності є визначення основних завдань та етапів, на яких ці завдання будуть реалізовуватися. У процесі дослідження ми визначили такі *завдання*:

- ініціювання у студентів бажання досягти високого рівня педагогічної майстерності;
- сприяння процесу формування педагогічної майстерності;
- вдосконалення механізмів досягнення педагогічної майстерності;
- формування усвідомленого ставлення до оволодіння педагогічною майстерністю.

Завдання, у відповідності з авторською моделлю, реалізовуються поетапно. Доречно виділити *три основні етапи*. Перший етап, *діагностико-прогностичний*, передбачає чітке визначення мети й завдань процесу формування педагогічної майстерності студентів, обґрунтування методологічних підходів до реалізації цього процесу; розробку програми та інструментарію експериментального дослідження.

Другий, *навчально-діяльнісний*, – це основний етап формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, який передбачає модифікацію системи навчально-виховної роботи в інституті шляхом упровадження в навчальний процес спецкурсу «Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін» (апробація модулів програми, методичних рекомендацій до проведення навчальних занять, захисти проектів); організація системи виховних заходів, спрямованих на формування педагогічної майстерності; залучення студентів до діяльності із використань інтерактивних технологій; формування педагогічного мислення, педагогічного досвіду у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

Третій – *результативно-регулятивний* етап формування педагогічної майстерності – передбачає проведення моніторингу сформованості педагогічної майстерності студентів, аналіз дослідно-експериментальної роботи; визначення співвідношення мети й завдань за результатами експерименту та визначення кола проблем, які потребують подальшого дослідження.

Таким чином, ураховуючи зазначене вище, визначаємо, що *критеріями* педагогічної майстерності вчителя є гуманність (за характером спілкування), доцільність (за спрямованістю), ефективність (за результатами), науковість (за змістом навчального матеріалу), творчість (за змістом діяльності), оптимальність (за вибором змісту, методів, прийомів, засобів навчання) [4, с.74].

Структурними компонентами педагогічної майстерності (за Н.Кузьміною): 1) гностичний – дослідницький, який передбачає постійне збільшення знань, умінь, навичок. 2) конструктивний – планування педагогічної діяльності та прогнозування результатів. 3) проектувальний – проектування віддалених, перспективних цілей навчання та виховання, а також стратегій та способів їх досягнення. 4) організаторський – організація учбово-виховного процесу. 5) комунікативний – встановлення взаємовідносин вчителя з іншими [5, с.54-62].

В оволодінні майстерністю ми виокремили три *рівні*: репродуктивний, реконструктивний і творчий рівень.

Репродуктивний рівень характерний для вчителів, орієнтованих на стандарт, еталонну якість педагогічної діяльності, що прагне до її збереження та підтримки. Визначальною рисою педагога з таким рівнем є його вміння навчити інших тому і так, як вчили його самого.

Реконструктивний рівень якості припускає досягнення позитивного результату педагогічної діяльності за рахунок засвоєння та пошуку нового, котре вже, як правило, десь, кимсь реалізується. Учителі, які працюють на цьому рівні якості, більш повно відбивають свою індивідуальність у педагогічній діяльності, для них характерний орієнтир на норми індивідуального прогресу. Учитель володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок учнів зі свого предмету в цілому.

Творчий рівень – у більшому ступені орієнтований на норми, ідеали, що встановлюють перспективні цілі в даному виді діяльності та індивідуальні норми. Він характерний для викладачів, які займаються дослідницькою роботою, мають власні методики викладання та постійно знаходяться у творчому пошуку. Учитель володіє стратегіями перетворення свого предмету в засіб формування особистості учнів, їх потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

У процесі дослідження ми очікуємо отримати результат – сформовану педагогічну майстерність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Зауважимо, що цей результат можливий лише тоді коли переважна більшість студентів матиме творчий та реконструктивний рівень педагогічної майстерності. Найвищий рівень (творчий) педагогічної майстерності забезпечується за умови, якщо педагогічну майстерність особистість уважає ціннісною категорією.

Отже, розвиток педагогічної майстерності викладача являє собою процес особистісного зростання та процес фахового становлення особистості. Головним критерієм педагогічної майстерності викладача має бути кінцевий результат, зростання у професійних знаннях, уміннях і навичках майбутніх фахівців, у моральній готовності до вирішення нестандартних завдань, що диктуються сучасними умовами ринкових відносин.

Запропонована модель відображає комплексну реалізацію всіх визначених у дослідженні передумов, педагогічних умов і компонентів системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах.

Література та джерела

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Карамущенко, І.Ф.Кривоніс та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
3. Ковальчук Л.О. Організація педагогічної практики студентів класичного університету: компетентнісний підхід // Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування та реалізації: Матеріали ІІІ Всеук. наук.-практ. конф. 18-20 трав. 2006 р. Рівне, 2006. - С.69-73
4. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: Навчальний посібник. / Л.О.Ковальчук. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологи труда учителя / Н.В.Кузьмина. – Л., 1967. – С.54-62
6. Мельничук І.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Ірина Миколаївна Мельничук; Тернопільський нац. екон. ун-т. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б.М.]. – М., 2002. – 528 с.
8. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П.Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
9. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
10. Слободчиков В.И. Антропологический поход в современном образовании / В.И.Слободчиков // Известия МСАО им. Я.А.Коменского. – 2003. – №1. – С.66-74
11. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М.Прохоров]. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1660 с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студ. вищ. пед.. закладів освіти. / М.М.Фіцула. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль: Начальна книга – Богдан, 2005. – 232 с.
13. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

В статье раскрыта сущность педагогического мастерства, охарактеризован структурные элементы модели формирования педагогического мастерства будущих учителей гуманитарных дисциплин с помощью интерактивных технологий. Педагогическое мастерство рассматривается как обязательный элемент профессиональной компетентности будущего педагога. Проанализирована специфика учебно-воспитательного процесса учебного заведения в аспекте формирования педагогического мастерства.

Ключевые слова: будущий учитель, модель, учебно-воспитательный процесс, педагогическое мастерство.

The article considers the issues of the nature of pedagogical skills. The structural elements of the model of pedagogical skills of teachers of humanities have been characterized through the interactive technology. Pedagogical skills are seen as a necessary element of professional competence of future teachers. The specific character of the educational process has been analysed in the aspect of formation of pedagogical skills.

The main criterion of pedagogical skills of a teacher should be the end result, growth in professional knowledge and skills of future professionals in the moral readiness to solve non-standard tasks dictated by the modern market conditions.

Key words: future teacher, model, the educational process, pedagogical skills.

УДК 378.091

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИК У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, В ЯКИХ ПЕРЕБУВАЮТЬ ДІТИ ПІД ОПІКОЮ

Водяна Ольга Володимирівна
м.Тернопіль

Практична підготовка майбутніх фахівців до соціального супроводу сімей є невід'ємною частиною їх професійної підготовки. Серед елементів практичної підготовки особливо важлива роль відводиться практиці (навчальній та виробничій). У статті розкрито окремі аспекти організації і проведення різних видів практик, спрямованих на підготовку студентів до роботи з сім'ями, що опинились в складних життєвих обставинах та оцінки їх результативності. Окреслено шляхи оптимізації означеного компоненту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і педагогів та перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: професійна підготовка, практична підготовка, практика, сім'я, соціальний супровід, соціальний працівник, соціальний педагог.

Життя сім'ї залежить від того суспільства, частиною якого вона є. Сім'я тісно пов'язана з усіма його підструктурами. Сучасний стан розвитку суспільства, вплив урбанізації та науково-технічного прогресу призвели до значних змін у функціонуванні сім'ї: поглиблення дезорганізації сімейного життя, посилення конфліктності у відносинах між членами сім'ї, зниження виховного потенціалу сім'ї, загострення багатьох проблем у сфері сімейного виховання [7, с.12]. Низка вищезазначених проблем потребує своєчасного їх розв'язання.

Важливу роль у попередженні, зниженні гостроти та вирішенні проблем сім'ї відіграють фахівці – сімейні психологи, соціальні працівники та соціальні педагоги. Сучасний фахівець соціальної роботи повинен володіти необхідними знаннями, вміннями та практичними навичками із застосовуванням нестандартного, креативного підходу до вирішення фахових завдань у процесі міжособистісної взаємодії з сім'ями, в яких перебувають діти під опікою, а також готовий до виконання ролі захисника прав та інтересів клієнта, організатора, консультанта, адміністратора, посередника, експерта з питань соціальної політики і практики тощо [3, с.15-16].

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери є важливим процесом, а також результатом оволодіння цінностями соціальної діяльності, формуванням важливих особистісних якостей, які в майбутньому стануть основою підготовки соціального працівника до практичної діяльності. Фахівці з соціальної та соціально-педагогічної роботи повинні володіти всіма необхідними формами та методами соціального супроводу сімей, які опинися у складних життєвих обставинах, оскільки це передбачається професійними вимогами до їхніх посад [1, с.7].

Слід зазначити, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів неодноразово ставала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників знайшли відображення у працях З.Артеменко, В.Бочарової, Ю.Галагузової, І.Звєрєвої, І.Зимньої, А.Капської, О.Карпенко, І.Козубовської, І.Липського, І.Миговича, В.Нікітіна, Н.Платонової, В.Поліщук та ін. Теоретичні засади професійної соціальної та соціально-педагогічної роботи детально розглянуто в роботах В.Бочарової; проблеми формування та розвитку особистості соціального працівника як професіонала проаналізовані Н.Шмельовою; фундаментальні підходи до визначення професіоналізму в соціальній роботі визначені Є.Холостовою. Зарубіжний досвід визначення професіоналізму вивчали Н. Гайдук, О. Загайко, І. Козубовська, А. Кулікова, Г. Лещук, О. Ольхович, О. Пічкар, Н. Собчак, В. Тименко. Технології соціальної та соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей-сиріт, висвітлені у працях І. Звєрєвої, А. Капської, І. Трубавіної. Виявлено, що спільною ідеєю більшості наукових пошуків є дослідження процесів професіогенезу майбутніх соціальних працівників і педагогів. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень з проблем професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, організація і вдосконалення підготовки майбутнього фахівця до здійснення соціального супроводу сімей, потребує подальшого аналізу з позицій сучасного бачення спеціаліста. Ґрунтовного дослідження потребують також новітні технології практичної підготовки висококваліфікованого фахівця.

Метою нашої статті є висвітлення особливостей організації практик у ході професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів до здійснення соціального супроводу сімей.

Соціальний супровід сімей **–** це вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій сімей з метою подолання їхніх життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу [8, с.27]. Особливу групу сімей, які потребують соціального супроводу становлять сім'ї, де перебувають діти під опікою.

Соціальний супровід сімей, в яких перебувають діти під опікою, реалізується в таких формах, як: соціальна допомога, соціальна підтримка та представництво. Соціальна допомога передбачає систему екстрених та поточних послуг, які пропонуються сім'ям з метою подолання життєвих труднощів, адаптації їх до мікросередовища та суспільства. Соціальна підтримка включає систему заходів із надання допомоги в налагодженні соціальної взаємодії, у подоланні кризових ситуацій в сім'ях. Представництво являє собою ініціювання в органах державної влади питань про забезпечення прав дітей та їх опікунів. Вагомою складовою соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою є соціальне інспектування, спрямоване на здійснення аналізу, експертизи, нагляду та контролю за умовами життєдіяльності сімей, дітей з метою забезпечення їх прав і свобод, задоволення інтересів та потреб [7; 8].

Цілком очевидно, що здійснювати якісний соціальний супровід сімей, в яких перебувають діти під опікою може лише фахівець, який володіє усіма необхідними для цього знаннями, уміннями та навичками.

До основних знань, необхідних соціальному працівникові у ході соціального супроводу означеної категорії сімей відносимо знання про: розвиток людини та її поведінку; психологію надання та отримання допомоги; способи комунікації; психологію міжособистісних відносин; соціальні служби, їх структуру, організацію, методи роботи; себе як особистість і власні характеристики [3, с.13-14].

До основних професійних вмінь та навичок майбутнього соціального працівника відносимо: навички спілкування, ведення професійних записів; самоуправління, оцінки та планування; вміння поєднувати теорію та практику; навички представлення інтересів клієнта; вміння вислуховування; навички збору інформації; вміння налагодження та підтримки професійних відносин; спрямування зусиль клієнтів на самостійне вирішення проблем; творче розв'язання проблем клієнта; визначення моменту припинення супроводу; дослідження та інтерпретація результатів; посередництво [3, с.16].

Професійна підготовка майбутнього соціального працівника, педагога до роботи з сім'ями, в яких є діти під опікою, включає два основні компоненти: теоретичну підготовку майбутнього фахівця, яка передбачає формування у нього системи знань про проблеми означеної категорії дітей та способи їх вирішення, а також практичну підготовку, яка передбачає вироблення практичних умінь і навичок соціальної та соціально-педагогічної роботи з означеною категорією дітей у ході навчальних та виробничих практик, а також у процесі волонтерської діяльності [4, с.97].

Виходячи із перелічених вище специфіки соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою, необхідних знань, умінь і навичок для його ефективного здійснення вважаємо, що професійна підготовка майбутнього соціального працівника повинна спрямовуватись на виконання завдань, передбачених змістом процесу соціального супроводу сім'ї. Теоретичну складову професійної підготовки соціального працівника до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою становлять навчальні дисципліни: Система служб соціальної роботи, Соціальна педагогіка, Соціальний супровід сім'ї, Соціальні основи шлюбу та сім'ї, Соціальний захист дитинства, Соціальні опіка та піклування, Соціальна терапія, Соціальне консультування, Соціальна конфліктологія, Технології соціально-педагогічної діяльності тощо. Практичну – система навчальних та виробничих практик на базі відповідних соціальних служб.

Відповідно до "Державного стандарту освіти в Україні" практика є обов'язковим компонентом освітньо-професійної підготовки студентів навчальних закладів усіх рівнів акредитації, будь-якої форми власності. Метою практики є оволодіння майбутніми соціальними працівниками і педагогами сучасними формами, методами професійної діяльності, основними засадами її організації, формування професійних умінь і навичок, виховання потреби систематичного фахового вдосконалення [2, с.53].

Перелік видів практик, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються навчальними планами підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів. Протягом усього навчання практична підготовка майбутнього фахівця здійснюється безперервно, послідовно та систематично.

Зміст практик відображено у відповідних програмах та інших методичних документах, які розробляються вищим закладом освіти (наскрізних програмах практик, що повинні відповідати нормативним документам Міністерства освіти і науки України, навчальному плану, освітньо-професійній програмі спеціальності, кваліфікаційній характеристиці фахівця, вимогам замовників та робочих програмах, які містять конкретні прикладні завдання практик, план їхнього проведення, рекомендації щодо перевірки рівня знань, умінь, навичок, яких студенти мають досягти) [5, с.61].

Наскрізна програма практики – це основний навчально-методичний документ, що регламентує мету, зміст і послідовність проведення практик, підведення їх підсумків і містить рекомендації щодо видів, форм і методів контролю якості підготовки, які студенти повинні отримувати під час проходження кожного виду практики за кожним освітньо-кваліфікаційним рівнем [1, с.19]. Зміст наскрізної програми включає програми всіх етапів практичного навчання (навчальні та виробничі практики).

Як правило, робоча програма практики містить її опис; мету та завдання (теоретичні, практичні) практики; перелік знань та умінь студента-практиканта; власне програму практики; опис структури практики з назвами змістових модулів, тем, кількістю годин, виділених для їх опрацювання; детальні описи самостійної і індивідуальної робіт студента-практиканта, де відображено мету, завдання, зміст, основні вимоги та систему оцінювання означених видів діяльності; форми і методи практичної діяльності та її контролю; методичне забезпечення практики; перелік документів, які повинен оформити студент-практикант; рекомендована література та інші інформаційні ресурси [6].

Практика студентів проводиться на базах, які визначаються вищим закладом освіти та замовниками на підготовку фахівців. Як правило, це обласні, районні та міські центри соціальних

служб для сім'ї, дітей та молоді. Позитивно, що студенти можуть самостійно з дозволу відповідних кафедр підбирати для себе місце проходження практики.

Організацію практичної підготовки регламентують "Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України", затверджене наказом Міністерств освіти України від 8 квітня 1993 р. № 93 (п. 3.11.2.), "Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", затверджене наказом Міносвіти від 02.06.93 № 161 із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти від 20.12.94 № 351, рішення та розпорядження керівництва вищого навчального закладу [6].

Встановлено, що основними видами практики, спрямованої на здійснення у майбутньому соціальними працівниками і соціальними педагогами соціального супроводу сімей є:

- ознайомча практика, яка призначена для первинного ознайомлення студентів з різними видами соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності, закріплення та поглиблення знань, отриманих під час вивчення курсу "Система служб соціальної роботи", формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців та покращення професійного відбору в цілому [2, с.59];
- навчальні (корекційна та реабілітаційна) практики призначені для отримання первинних професійних умінь та навичок; ознайомлення студентів зі специфікою соціального супроводу сімей; дослідження форм і методів соціального супроводу сімей різного типу та способів їх актуалізації; виявлення шляхів інтеграції можливостей державних, громадських і релігійних організацій щодо підвищення ефективності процесу соціального супроводу сім'ї. Головними завданнями цих практик є формування у майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів: розуміння необхідності соціального супроводу сімей відповідно до сучасних соціальних та педагогічних запитів суспільства; знань про особливості життєдіяльності сімей різних типів, законодавства України про соціальний супровід сімей, вітчизняного та зарубіжного досвіду означеного виду соціальної роботи. Основним результатом означених практик є перехід майбутнього фахівця в позицію суб'єкта, який прагне зрозуміти й обґрунтувати всі можливості своєї професійної самореалізації, висловлює мотиваційно-психологічну готовність до саморозвитку, що є умовою переходу до наступного етапу практичної підготовки [1; 4; 5];
- виробничі (соціально-педагогічна та переддипломна), які призначені для поглиблення та закріплення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення таких теоретичних дисциплін, як "Соціальна педагогіка", "Соціальний супровід сім'ї", "Технології соціально-педагогічної діяльності" та ін., формування практичних навичок, ознайомлення безпосередньо в службі (установі, організації) з виробничим процесом, відпрацювання вмінь і навичок з професії, а також збір матеріалу для виконання курсових, дипломних і магістерських робіт.

Вважаємо, що з метою покращення умов проведення практики та поліпшення підготовки студентів вищих навчальних закладів до здійснення соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою, необхідно: максимально наблизити навчальні плани та робочі навчальні програми вищих навчальних закладів до вимог майбутнього місця роботи студента; розробити та запровадити систему ранньої адаптації випускників на первинних посадах; забезпечити проведення практики у тих центрах, соціальних службах, установах і організаціях, де застосовуються сучасні технології, є сучасна техніка, обладнання та устаткування; сприяти співпраці між викладачами-керівниками практики від кафедри та керівниками практики від бази практики щодо підготовки посібників, методичних рекомендацій, проводити науково-дослідну роботу та впроваджувати новітні технології в рамках курсових, дипломних і магістерських робіт; залучати фахівців-практиків, керівників різних рівнів до викладання окремих дисциплін, спецкурсів, участі у фахових конференціях, круглих столах [2; 3; 5; 6].

Таким чином, вирішення проблеми організації ефективного соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою та отримання по його завершенні позитивних результатів можливе за умови якісної професійної підготовки майбутнього фахівця, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені здібності, досконалі професійні уміння, мислення, самосвідомість, володіє навичками самовдосконалення, що забезпечується, в тому числі, належно організованою та дієвою системою практик.

Дана стаття не вичерпує всі аспекти проблеми організації практик майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів та засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямами: здійснення ґрунтовного аналізу зарубіжного досвіду практичної підготовки майбутніх фахівців, дослідження прогресивних технологій організації навчальних і виробничих практик, а також вивчення реальних можливостей розширення спектру баз для їх проведення.

Література та джерела

1. Вайнола Р.Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вайнола Ренате Хейкіївна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 548 арк.: рис., табл.
2. Власюк О.П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів / О.П.Власюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Серія: Педагогічні науки). – 2011. – №1. – 356 с.
3. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А.Й.Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – №15. – С.12-16
4. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Карпенко Олена Георгіївна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 546 арк.
5. Луговая О.М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей: на материалах Ставропольского края: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Луговая Ольга Михайловна. – М.: РГБ, 2005. – 180 с.
6. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / Рибалка В. В. // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-методичний посібник. – Київ-Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – С. 80–90.
7. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник / І.Д.Звєрєва та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
8. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: посібник / А. Й.Капська, Н.С.Олексюк, С.М.Калаур, З.З.Фалинська – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.

Практическая подготовка будущих специалистов к социальному сопровождению семей является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Среди элементов практической подготовки особенно важная роль отводится практике (учебной и производственной). В статье раскрыто отдельные аспекты организации и проведения различных видов практик, направленных на подготовку студентов к работе с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах и оценки их результативности. Определены пути оптимизации определенного компонента профессиональной подготовки будущих социальных работников и педагогов и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практическая подготовка, практика, семья, социальное сопровождение, социальный работник, социальный педагог.

The practical training of future specialists in family social support is an integral part of their training. Among the elements of practical training the role of practice (academic and industrial) is particularly important. The article deals with some aspects of organizing and conducting various types of practices aimed at preparing students to work with families that find themselves in difficult circumstances and assess their

effectiveness. The ways of optimization appointed component of professional training of social workers and teachers and recommendations for further research.

Key words: professional training, practical training, practice, family, social support, social worker, social pedagogue.

УДК 378.046

МЕТОДИ І ФОРМИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Гапонова Олена Юріївна
м.Одеса

У статті розглянуто питання основних методів і форм підготовки вчителів початкової школи до впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Серед методів охарактеризовані такі: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький, самостійної роботи, оцінний.

Ключові слова: післядипломна освіта, вчителі початкової школи, інформаційні технології, форми і методи навчання, професійна компетентність

Система післядипломної освіти є важливою і невід'ємною складовою безперервної освіти, одним з напрямків якої є підвищення кваліфікації вже працюючих фахівців, тобто забезпечення поглиблення, розширення і оновлення професійних компетенцій. Особливе місце займає система післядипломної педагогічної освіти, оскільки, як зазначав С.М.Ніколаєнко, "післядипломна педагогічна освіта є пріоритетною галуззю, це постійно діюча ланка у національній системі безперервної освіти, яка має забезпечити фахове удосконалення спеціалістів, індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку" [6].

Теоретичні основи розвитку вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях В.Бондаря, В.Киркалова, С.Крисюка, В.Маслова, Н.Протасової, П.Худоминського, Т.Шамової та ін. Концептуальні положення розвитку професійної компетентності педагогів у процесі курсової підготовки викладені в працях А.Вербицького, А.Даринського, В.Кучинського, В.Максимової, М.Нечаєва, А.Нікуліної, В.Ушакової та ін.

Реаліями сьогодення є широке проникнення комп'ютерного та мультимедійного обладнання у всі сфери нашого життя, у тому числі й у школу. Одним з основних напрямків роботи післядипломної педагогічної совіти стає передача, формування та розвиток комп'ютерної компетентності слухачів.

Тому *метою статті* ми обрали провести аналіз основних форм і методів навчання вчителів початкової школи з використанням інформаційних технологій.

Дослідження В.Бикова, Л.Брескіної, А.Звягіної, В.Зіяутдінова, М.Жалдака, О.Клочко, Н.Морзе, І.Прокопенко, М.Пшукової, О.Співаковського проблем впровадження ІКТ у загальноосвітні навчальні заклади та психологічного стану вчителя під час навчання з використанням ІКТ показали, що педагоги відчувають необхідність та готові опанувати навичками ІКТ і застосовувати їх у навчально-виховному процесі [4]. Тобто, стає актуальним розгляд і вивчення методів та форм розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи у системі післядипломної освіти, що і є метою нашої статті.

У навчальному плані підвищення кваліфікації вчителів початкової школи з можливістю викладення інформатики визначено ті завдання, що сприяють розвитку інформаційно-комунікаційних умінь, серед яких виокремлюємо такі:

- формування готовності вчителів початкової школи до реалізації стратегічних цілей розвитку інформатики в початковій школі, національної системи освіти XXI століття, інтеграції у світовий освітній простір;
- оволодіння інформаційними технологіями навчання та педагогічними технологіями;
- систематизація та поглиблення соціально-гуманітарних, професійно-фахових знань про сутність, специфіку, орієнтири реалізації основних напрямів модернізації шкільної інформатики;
- модернізація професійного потенціалу як системного показника готовності до інноваційної діяльності, трансформації найновіших досягнень науки та передового педагогічного досвіду в практику роботи вчителя інформатики;
- допомога в освоєнні нових інтелектуальних інструментів, педагогічних і інформаційних технологій, впровадженні необхідних змін у навчально-виховний процес в ІКТ-наповненому середовищі.

Для реалізації поставлених завдань нами застосовуються відповідні методи та форми організації курсів підвищення кваліфікації для вчителів початкової школи (в подальшому – слухачів).

Методи навчання ми розглядаємо як способи цілеспрямованої двосторонньої взаємодії вчителя і слухача, спрямованої на розв'язання навчально-виховних завдань. У сучасній дидактиці відомі десятки класифікацій методів навчання. Так, відомі класифікації А.Алексюка, Ю.Бабанського, Г.Ващенка, М.Данилова, Б.Єсипова, І.Лернера, М.Махмутова, В.Паламарчука, С.Петровського, М.Скаткіна, І.Харламова.

Найпоширенішими у вітчизняній педагогіці є такі: за джерелом передачі та сприймання навчальної інформації – словесні, наочні, практичні (С.Петровський, Є.Голант); за характером пізнавальної діяльності учнів – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький (І.Лернер, М.Скаткін); залежно від основної дидактичної мети і завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (М.Данилов, Б.Єсипов); методи усного викладу знань, закріплення навчального матеріалу, самостійної роботи учнів з осмислення й засвоєння нового матеріалу роботи із застосування знань на практиці та вироблення вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (І.Харламов).

Окремо розглянемо класифікацію Ю.Бабанського з точки зору цілісного підходу до діяльності у процесі навчання. Дослідник розділяє методи навчання на три основні групи:

1) методи організації навчально-пізнавальних діяльності: словесні, наочні, практичні (аспект передачі та сприйняття навчальної інформації); індуктивні та дедуктивні (логічний аспект); пояснювально-репродуктивні та інформативно-пошукові (аспект характеру пізнавальної діяльності); самостійна робота та робота під керівництвом учителя (аспект керування навчанням учня);

2) методи стимулювання і мотивації: методи стимулювання і мотивації інтересу до навчання (гра, диспут, зацікавленість) і методи стимулювання і мотивації обов'язку і відповідальності (вимоги, переконання, заохочення, покарання);

3) методи контролю і самоконтролі у навчанні: усний, письмовий, лабораторний, програмований, машинний.

Метод навчання має дві складові частини: об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна частина методу обумовлена вимогами законів і закономірностей, принципів і правил навчання, а також цілями, завданнями, змістом, формами навчальної діяльності. Суб'єктивна частина методу обумовлена особистістю педагога, його творчістю, майстерністю; особливостями учнів, конкрет-

ними умовами протікання навчання. Проблема співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в методі розв'язана не повністю: є прихильники думки про те, що метод – об'єктивне явище, але є дослідники, які вважають його результатом творчої праці педагога, індивідуального надбання. Безперечним є те, що об'єктивна частина дозволяє дидактам розробляти теорію методів, рекомендувати педагогам шляхи їх ефективної реалізації. З іншого боку, саме методи є сферою прояву високої педагогічної майстерності [7].

У своїй роботі в системі післядипломної педагогічної освіти ми спираємось на першу групу методів за Ю.Бабанським – методи організації навчально-пізнавальних діяльності, для реалізації яких використовуємо такі форми розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи: лекції, практичні та лабораторні заняття.

Взагалі, форми організації навчання розглядаються як зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача та слухачів, яка здійснюється в певному порядку і режимі. За дидактичною метою форми організації навчання поділяються на форми теоретичного навчання (лекція, факультатив), комбінованого або змішаного навчання (семінар, консультація), практичного (практикуми, лабораторні заняття).

Особлива увага приділяється комп'ютерним лабораторним заняттям, адже формування та розвиток інформаційно-комунікаційних умінь та навичок відбувається саме у процесі самостійної практичної діяльності. Розглянемо їх докладніше.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, яке передбачає, що студенти особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень конкретної навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [5].

Лабораторна заняття – це практична діяльність, що проводиться як індивідуально, так і із групою слухачів, мета якої – реалізація наступних основних принципів:

- оволодіння системою засобів і методів експериментально-практичного дослідження;
- розширення можливостей використання теоретичних знань для рішення практичних задач [1].

Основними елементами структури лабораторного заняття є:

- обговорення викладачем завдання з групою, відповіді на питання її членів;
- самостійне колективне виконання завдання посередництвом читання, практичної діяльності, розподіл завдань між учасниками робочої групи;
- консультації викладача в процесі навчання;
- обговорення й оцінка отриманих результатів членами робочої групи;
- письмовий чи усний звіт учнів про виконання завдання.

На ньому відсутня тверда регламентація навчальної діяльності учасників навчання, дається великий простір для прояву їхньої ініціативи і винахідливості. Завдяки цьому вони виконують великий обсяг завдань, велику кількість тренувальних дій. Лабораторне заняття ефективніше ніж лекція сприяє формуванню самостійності як якості особистості – слухачі самі планують свою роботу, більш усвідомлено прагнуть до мети, ефективніше займаються самоконтролем. Однак необхідно враховувати, що лабораторні заняття для більшої ефективності проводяться після лекцій або інших теоретичних форм організації навчання.

У навчанні лабораторні заняття займають проміжне положення між теоретичним і практичним навчанням і слугують одним з найважливіших засобів поєднання теорії і практики. При цьому, з одного боку, досягається закріплення й удосконалення знань слухачів, з іншого – у них формуються визначені професійні вміння, що потім застосовуються в процесі професійної діяльності.

Застосування лабораторних занять виявляється корисним у викладанні багатьох навчальних дисциплін у тих випадках, коли:

- нове знання представляється складним для словесного пояснення, але воно добре засвоюється при самостійних спостереженнях слухачів над досліджуваними процесами;
- слухачам потрібно засвоїти знання практичного характеру [2].

Лабораторні заняття проводяться з різним ступенем самостійності студентів. При фронтальній організації вони виконують ті самі види й етапи робіт із указівки викладача по спеціальних інструктивних картках чи з збірника лабораторних робіт. При дослідницькій чи евристичній постановці лабораторних занять одержують питання, тему, завдання і потім їм дається значна самостійність у виконанні при дотриманні визначених інструкцій. І в тому, і в іншому випадку успіх навчальної діяльності залежить від того, наскільки вона спирається на отримані знання по предмету і наскільки тісно зв'язана з викладом нового матеріалу викладачем. Лабораторне заняття виявляється успішним, коли викладач тим чи іншим способом підвів слухачів до того питання, відповідь на яке вони повинні одержати із самостійно виконуваної роботи.

Основна умова успішного виконання лабораторного заняття – ясна для слухачів конкретна задача його проведення, тобто знання, на яке питання повинні відповісти слухачі [3]. Це питання формулюється викладачем або дається в письмовому виді.

Лабораторні заняття мають на меті – на основі раніше отриманих знань включати слухачів у різні дії для формування умінь і навичок.

На лабораторних заняттях панують практичні методи навчання. Якщо спиратися на класифікацію методів за характером пізнавальної діяльності, то слід зазначити, що на цих заняттях застосовуються переважно частково-пошукові, репродуктивні методи.

За змістом лабораторних занять виділяють наступні їх види:

- спостереження й аналіз різних явищ, процесів;
- спостереження й аналіз роботи устаткування;
- дослідження якісних і кількісних залежностей між явищами;
- вивчення способів користування контрольно-вимірювальним інструментом [8].

За дидактичними цілями лабораторні роботи розділяються на ілюстративні і дослідницькі; за способами організації – на фронтальні та нефронтальні.

Викладач керує проведенням лабораторного заняття, здійснюючи це у формі інструктажу (вступного і поточного), основною задачею якого є створення в слухачів орієнтованої основи діяльності для найбільш ефективного виконання завдань.

Таким чином, у сучасному суспільстві розвиток системи післядипломної освіти вимагає серйозної уваги та дослідження методів та форм її діяльності. При чому все більший пріоритет у системі повинен надаватися формуванню та розвитку у слухачів інформаційно-комунікаційних умінь та навичок. За нашим розумінням, найбільш ефективною формою організації навчання цих умінь у рамках системи післядипломної освіти є лабораторні заняття, місце, роль та зміст яких і будуть складати мету наших подальших досліджень.

Література та джерела

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. / С.Я.Батышев. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
2. Жуков Г.Н. Основы общей и профессиональной педагогики: Учебное пособие / Под общ. ред. проф. Г.П.Скамницкой. – М.: Гардарика, 2005. – 382 с.
3. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом. Уч. пособие для студ. вузов / Г.И.Кругликов – М.: Изд.центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Литвинова С.Г. Організація навчання вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям / Инновационные технологии в образовании // Материалы III Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2006. – С.38-44.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 №40 "Про затвердження Положення про дистанційне навчання".
6. Ніколаєнко С.М. Роль післядипломної освіти у становленні вчителя // Коментар до Інформаційного збірника Міністерства освіти і науки України. – 2006. – №9. – С.4-5.
7. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ "Віноблдрукарня", 2001. – 200 с.

8. Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования: Уч. пособие для студ. вузов/ Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и колл. авторов (Под ред. В.А.Сластенина). – М.: Изд.центр «Академия», 2004. – 368 с.

В статье рассмотрены вопросы основных методов и форм подготовки учителей начальной школы к внедрению информационных технологий в учебный процесс. Среди методов охарактеризованы такие: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский, самостоятельной работы, оценочный.

Ключевые слова: последипломное образование, учителя начальной школы, информационные технологии, формы и методы обучения, профессиональная компетентность.

The article deals with the basic methods and forms of training primary school teachers to the introduction of information technologies in the educational process. Among the methods described: explanatory, illustrative, reproductive, problematic, partly retrieval, research, self-study, evaluation. According to our understanding, the most effective form of learning skills as part of postgraduate education is a laboratory classes.

Key words: continuing education, primary school teachers, information technology, forms and methods of learning, professional competence.

УДК 378:62:378.147(045)

«ОРГАНІЗАЦІЯ УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» ЯК СПЕЦКУРС У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Гінсіровська Ірина Романівна
м.Тернопіль

У статті висвітлено досвід запровадження спецкурсу «Організація успішної діяльності» для майбутніх інженерів та менеджерів. Визначено мету спецкурсу – розвиток праксеологічних умінь студентів вищих технічних навчальних закладів. Описується структура, зміст, форми та методи викладання спецкурсу. Показано взаємозв'язок між успішною та інноваційною професійною діяльністю. Розглянуто перспективи запровадження навчальної дисципліни «Організація успішної діяльності» як вибіркової у вищих технічних навчальних закладах України.

Ключові слова: успіх, організація успішної діяльності, спецкурс, інноваційна професійна діяльність.

Питання успіху та успішної діяльності привертає увагу фахівців різних галузей наук. З'явилася нова галузь знань – праксеологія, яка вивчає ефективну діяльність. Результати досліджень цієї науки є актуальними, адже виховання успішної особистості та її підготовка до ефективної професійної діяльності є однією з основних проблем сучасних вищих навчальних закладів загалом та технічних зокрема. У розвинених країнах успішна професійна діяльність інженерів та менеджерів є невід'ємною частиною економічного розвитку та державного контролювання розвитку виробництва. В Україні зараз відчувається нестача кваліфікованих інженерних та управлінських кадрів, а науково-виробнича база потребує відновлення. Саме тому успішна діяльність інженерів та менеджерів у сфері виробництва має забезпечуватися на державному рівні, починаючи з першого ступеня – всебічної підготовки кваліфікованих фахівців та підтримки розвитку науково-технічної сфери.

Формування праксеологічних умінь у майбутніх інженерів та менеджерів, що є одним з пріоритетних завдань вищих технічних навчальних закладів України, безпосередньо пов'язане з їх підготовкою до ефективного здійснення інноваційної професійної діяльності. Впровадження інноваційних розробок у виробництво забезпечує успішну інженерську та управлінську діяльність, що, у свою чергу, сприяє подоланню кризових явищ в економіці країни та становленню благополучної держави.

Ідею актуальності інноваційної діяльності в інженерній підготовці обґрунтував В.Виноградов. Він писав, що без розвитку вищої технічної освіти у напрямку підготовки до інноваційної діяльності держава прирікає себе на наукову та технологічну залежність від економічно розвинених країн, на відставання виробництва на багато років назад [1, с.5-6].

Аналіз стану проблеми підготовки майбутніх інженерів та менеджерів до інноваційної професійної діяльності дав змогу виявити протиріччя між:

– потребою в інженерних та управлінських кадрах, компетентних в професійній діяльності в умовах модернізації економіки та виробництва і відсутністю відповідної компетентності у випускників технічних вищих навчальних закладів;

– необхідністю майбутніх інженерів та менеджерів володіти високим рівнем праксеологічних умінь та відсутністю у навчальних програмах вищих технічних навчальних закладів відповідної дисципліни, яка б забезпечувала їх формування.

Прагнення до успіху має бути притаманне студентам вищих закладів освіти. Воно визначене як одна із системних компетентностей, відібраних на основі досвіду більше 100 університетів із 16 країн-учасниць Болонської декларації [9, с.111–113]. Проте у вищих навчальних закладах України зазвичай не вивчається спеціальна дисципліна, яка б сприяла формуванню у студентів праксеологічних умінь.

Вагоме місце у лекційному курсі займають рекомендації майбутнім інженерам та менеджерам щодо необхідності впровадження інновацій у виробництво, що сприяє формуванню праксеологічних умінь. Такій діяльності у вищих технічних навчальних закладах приділяється недостатньо уваги.

Питання організації діяльності та її удосконалення є одним із пріоритетних напрямів сучасних досліджень. Значний внесок у її вирішення зробили видатні філософи, педагоги та психологи (І. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, Д. Дьюї, Ж. Піаже, М. Вебер, П. Толкотт, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Т. Котарбинський, Т. Щоловський та багато інших). Структуру діяльності визначали О. Гребенюк, В. Шадриков, Т. Щедровицький, В. Юдін [3, с. 176–177]. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх фахівців вищої школи досліджував В. Майборода. У монографічному дослідженні О. Янкович розкрито основні етапи технології формування у студентів праксеологічних умінь [10, с.192].

Формування у студентів готовності до успішної діяльності є одним із найважливіших завдань вищих технічних навчальних закладів України, адже формування праксеологічних умінь забезпечує підготовку майбутніх інженерів та менеджерів до інноваційної професійної діяльності.

Питання інноваційної діяльності вивчали Н. Анісімов, М. Наумків, В. Полонський, А. Савельєв. Проблему підготовки до інноваційної професійної діяльності досліджували українські вчені М. Артюшина (підготовка студентів економічних спеціальностей), І. Гавриш (підготовка майбутніх вчителів). Дослідженню інноваційної інженерної діяльності присвятили свої праці І. Шумпетер, Е. Роджерс, Д. Кокурин, Е. Ковчуго та ін. Російські дослідники підкреслюють необхідність спрямованості підготовки студентів технічних спеціальностей до інноваційної діяльності (М. Маліванов [5; с.56-64], Н. Конопліна, В. Мануйлов [6, с.34-39], Г. Овчинни-

кова [8, с.124-128]). Питання формування готовності вітчизняних майбутніх інженерів та менеджерів до інноваційної професійної діяльності є недослідженим.

Мета статті: висвітлити досвід викладання спецкурсу «Організація успішної діяльності» у процесі підготовки майбутніх фахівців у вищих технічних навчальних закладах.

Польський філософ та логік Т. Котарбинський, який є основоположником теорії правильної діяльності (хорошої роботи), виокремив етапи ефективної діяльності. Ним був започаткований праксеологічний підхід як особливий спосіб аналізу і пояснення практики людини [4, с. 7]. Термін «праксеологія» вперше використав французький філософ та історик Л. Еспінас у другій половині XIX ст., запропонувавши ідею створення окремої навчальної дисципліни про чинники підвищення ефективності діяльності [4, с. 5]. В Україні праксеологією займався Євген Слуцький. Термін «*праксеологія»* ми трактуємо як галузь досліджень, що вивчає людську діяльність, зокрема в аспекті її ефективності.

На жаль, у вищій школі сьогодні вона не вивчається. Питання формування праксеологічних умінь студентів, їх практичної фахової підготовки у вищих навчальних закладах України досить актуальне, багатоаспектне й вимагає нових наукових розробок і досліджень.

Вивчаючи структуру діяльності, вчені виділили від п'яти (Т. Щедровицький) до дванадцяти (В. Юдін) компонентів діяльності. Спільними елементами діяльності у вченнях науковців є такі: 1) цілетворення (визначення завдань); 2) конкретне виконання плану або реалізація (процес); 3) досягнення цілі діяльності (продукт) [3, с. 176–177].

У структурі інноваційної діяльності І. Дмітрієва виділяє 12 компонентів, В. Мануйлов, серед 8 зазначених компонентів, вказує на надзвичайну важливість наступних: творча діяльність, інтеграція інженерних функцій і видів діяльності, міжпрофесійна комунікація, орієнтація на потреби ринку [6, с. 34-39].

На нашу думку, підготовка майбутніх інженерів та менеджерів у вищих технічних навчальних закладах України повинна відповідати основним положенням праксеологічного, системного, діяльнісного підходів та, з метою досягнення максимальної ефективності, здійснюватися із урахуванням вимог, що висуваються до успішної професійної діяльності.

У результаті аналізу психолого-педагогічних джерел та навчальних програм, нами не виявлено спеціальної дисципліни, яка б спряла формуванню праксеологічних умінь у студентів вищих технічних навчальних закладів. Така дисципліна є складовою професійної підготовки студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя для студентів (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») спеціальності «Інженерна механіка» та «Машинобудування» за вибором викладають дисципліну «Основи технічного творення і наукових досліджень», яка частково знайомить студентів із сутністю, принципами та технологією інноваційної професійної діяльності інженерів. Для лекційних занять із даної дисципліни виділено 30 академічних годин, а для практичних – 14, що не забезпечує належної підготовки майбутніх інженерів до інноваційної професійної діяльності. А для студентів спеціальності «Менеджмент» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») викладають дисципліну «Управління інноваціями» (32 академічні години відведено для лекційних занять і лише 16 – для практичних). Аудиторні заняття не забезпечують належного рівня сформованості професійних вмінь, а лише зацікавлюють студентів проблемою організації успішної інноваційної діяльності інженерів та менеджерів, стимулюють до самостійної роботи.

Викладання спецкурсу «Організація успішної діяльності» для майбутніх інженерів та менеджерів забезпечує їх підготовку до професійної творчої, інтелектуальної, пошукової, винахідницької, організаторської, управлінської та раціоналізаторської діяльності, що реалізовується в системі інноваційної інженерної освіти. Запровадження даного спецкурсу у вищих технічних навчальних закладах України дає змогу доповнити освітній комплекс необхідною інформацією, направленою на формування у студентів уміння самостійно виділяти проблему в певній сфері діяльності, творчо підходити до її вирішення, формулювати практичне виробниче завдання, прищепити навики винахідницького пошуку, сформувати готовність до розробки інноваційного продукту, уміння організовувати та управляти даним видом діяльності на підприємствах та фірмах.

Аналіз результатів вивчення спецкурсу «Організація успішної діяльності» засвідчує, що викладання даної дисципліни забезпечує удосконалення навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах України, а також сприяє формуванню у майбутніх інженерів та менеджерів уміння спостерігати, досліджувати, аналізувати, приймати рішення, розробляти, організовувати та управляти інноваційною діяльністю на підприємствах та фірмах, а також адаптовувати результати своєї діяльності. Викладання спецкурсу сприяє розвитку у студентів творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої професійної діяльності, розкриває студентам широке коло різноманітних інженерних та управлінських проблем, розширює професійний світогляд.

Важливим компонентом технології «Організація успішної діяльності» є її мета, яка полягає у формуванні праксеологічних умінь.

Головним завданням спецкурсу «Організація успішної діяльності» є формування у майбутніх інженерів та менеджерів таких компетенцій: 1) здатність вирішувати творчі завдання; 2) володіння фундаментальними знаннями; 3) володіння загальнотехнічними знаннями; 4) здатність вирішувати інженерні завдання; 5) володіння технологією виробництва; 6) здібність до постановки завдання; 7) здібність до проектування; 8) здібність до винахідництва; 9) уміння приймати рішення; 10) уміння працювати в команді; 11) здатність управляти діяльністю колективу; 12) володіння міждисциплінарними знаннями; 13) представлення рішення в кінцевому вигляді; 14) здатність розробляти і адаптовувати результати інноваційної діяльності.

Під час вивчення спецкурсу «Організація успішної діяльності» студентів залучають до науково-дослідницької роботи та інноваційно-інженерного аналізу, що забезпечує розвиток уміння швидко і точно аналізувати конструкцію технічних систем та користуватися різними методами їх дослідження, по кресленнях і схемах аналізувати їх роботу, визначати їх кінематичні і динамічні параметри, широко застосовуючи при цьому комп'ютерні технології.

Викладання спецкурсу «Організація успішної діяльності» забезпечує підготовку до суб'єктивної науково-дослідницької і дослідно-конструкторської діяльності майбутніх інженерів та менеджерів, що, у свою чергу, сприяє розвитку уміння виділяти проблеми, формулювати завдання, вирішувати творчі інженерні завдання на рівні винаходів, конструювати як типові так і оригінальні пристрої, визначати конкурентоспроможність інноваційного продукту.

Запропонований спецкурс «Організація успішної діяльності» для майбутніх інженерів та менеджерів складається з двох змістових модулів. У першому змістовому модулі передбачено вивчення теоретичних аспектів «успіху» й «успішної інженерної діяльності». У другому змістовому модулі запропоновано методику формування праксеологічних умінь.

Передбачено 10 год. лекційних занять і 12 год. – практичних. Аудиторні заняття покликані радше зацікавити проблемою організації успішної діяльності, стимулювати до самостійної роботи, ніж сприяти добрій сформованості праксеологічних умінь.

Протягом лекційних занять студенти знайомляться з основними поняттями успіху й успішної діяльності. Вони також вивчають біологічні та соціальні чинники досягнення успіху, історичні аспектами даного явища та основні положення організації успішної професійної діяльності. Майбутні інженери та менеджери знайомляться з предметом вивчення та основними завданнями праксеології. Досягнення успіху у професії трактується студентам не лише як запорука особистого життєвого успіху, а й необхідна умова розвитку держави. Студенти знайомляться з вимогами до визначення основної мети та допоміжних цілей здійснення успішної професійної діяльності.

Другий змістовий модуль спецкурсу спрямований на формування умінь успішної професійної діяльності майбутніх інженерів

та менеджерів. Особлива увага приділяється вивченню її основних етапів (підготовчому, початковому, етапу виконання й оцінці та аналізу результатів).

Суть *підготовчого* етапу полягає у формуванні мотивації на успішну професійну діяльність майбутніх інженерів та менеджерів і діагностуванні їх професійних якостей. Головним завданням *початкового* етапу є визначення мети діяльності та плану її реалізації. Досягнення поставленої мети, усунення непередбачених перешкод, залучення додаткових засобів та ресурсів, корекція початкового задуму лежить в основі етапу *виконання*. Кінцевим етапом є *оцінка та аналіз результатів*, мета якого полягає у визначенні рівня якості здійсненої діяльності та врахуванні усіх позитивних та негативних моментів для подальшій роботі.

Досягнення успіху можливе за умови формування вміння долати перешкоди. Студентами вивчається методика їх усунення. Вагоме місце у лекційному курсі займають рекомендації майбутнім інженерам та менеджерам щодо необхідності впровадження інновацій у виробництво, що є запорукою формування праксеологічних умінь. Такій діяльності у вищих технічних навчальних закладах приділяється недостатньо уваги. Тому давно назріла необхідність змінити акценти у процесі підготовки майбутніх інженерів, підкреслюючи важливість інноваційних розробок та ефективність їх застосування у виробництві, на сучасних фірмах та підприємствах. У студентів необхідно виховувати прагнення до першості, ефективного виконання професійних обов'язків та професійного розвитку. Вважаємо, що вміння організувати успішну діяльність формуватиметься у майбутніх фахівців ефективніше за умови залучення студентів до реалізації теоретичних знань на практиці, спільної роботи студентів з викладачами та переймання досвіду від кваліфікованих інженерів.

У лекційному курсі успішна професійна діяльність майбутніх інженерів та менеджерів трактується як інноваційна, творча, інтелектуальна, пошукова, винахідницька, організаторська, управлінська, раціоналізаторська та суспільно необхідна. Студентам акцентується увага на тому, що успішна діяльність не завжди сприяє заможності, вона може здійснюватися з метою реформування суспільства, розвитку демократичної та економічно могутньої держави.

Підготовка майбутніх інженерів та менеджерів до формування праксеологічних умінь забезпечується новітніми методами: проблемний виклад; частково-пошуковий; пошуковий; дослідницький; дискусія; самостійне спостереження; імітаційно-ігровий; метод проектів.

Основними формами роботи з формування праксеологічних умінь є лекційні заняття (проблемний виклад, міждисциплінарний підхід, навчання на основі власного досвіду), практичні заняття (навчання в команді, вирішення винахідницьких завдань), лабораторні заняття (проведення досліджень, направлених на вирішення різних завдань інноваційної інженерної діяльності), індивідуальні заняття. Виявлено доцільність використання вправ, комп'ютерного діагностування.

Основними умовами реалізації технології «Організація успішної діяльності» при підготовці майбутніх інженерів та менеджерів до інноваційної професійної діяльності є систематичне осмислення професійних потреб, інтересів, прагнень; організація самодіагностування, самовдосконалення, саморозвитку, завдяки яким формуються професійні та моральні якості.

Отже, ефективність викладання запропонованого нами спецкурсу можна визначити за рівнем готовності майбутніх інженерів та менеджерів до інноваційної професійної діяльності, що визначається ступенем сформованості компетентності в цій діяльності, яку можна підтвердити такими результативно-оцінними критеріями, як знання, досвід застосування знань на практиці, відношення до процесу, змісту і результату компетентності, готовність до її актуалізації.

Результатом вивчення спецкурсу «Організація успішної діяльності» є достатній рівень сформованості праксеологічних умінь у майбутніх фахівців, що навчаються у вищих технічних навчальних закладах України та їх готовність до інноваційної професійної діяльності.

Висновки. Розвиток виробництва, його технічне переоснащення, а отже, подолання кризових явищ в економіці, можливі за умови підготовки інженерів, менеджерів, здатних ефективно здійснювати інноваційну професійну діяльність, яка безпосередньо взаємопов'язана із формуванням у фахівців праксеологічних умінь. Набуття таких умінь є основною метою спецкурсу «Організація успішної діяльності», який вивчається у Тернопільському національному технічному університеті ім. Івана Пулюя. У процесі його засвоєння акцентується увага на важливій для сучасності проблемі – успіху та успішної інженерної й управлінської діяльності на фірмах та підприємствах. Спецкурс складається з двох змістових модулів, присвячених ознайомленню з теоретичними аспектами успіху та методикою формування праксеологічних умінь. Основними технологіями й методами вивчення спецкурсу є інтерактивні, проектні, розвитку критичного мислення, сугестивні тощо.

У процесі вивчення спецкурсу звертається увага на тому, що праксеологічні вміння забезпечують можливість стати успішним не тільки у професійній діяльності, а й в особистому житті.

Література та джерела

1. Виноградов В. Что нас ждет завтра? / В.В.Виноградов. // Альма матер. –1994. – № 1. – С.5-14
2. Грошева Е. П. Подготовка студентов технических вузов к инновационной деятельности при обучении инженерному творчеству и патентоведению: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования» / Грошева Елена Петровна. – Саранск, 2010. – 48 с.
3. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т.Котарбинский. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
5. Маливанов Н.Н. Подготовка инженеров к инновационной деятельности в системе непрерывного образования. / Н. Н. Маливанов // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2004. – №7. – С.56-64
6. Мануйлов В. Модели формирования готовности к инновационной деятельности. / В.Г.Мануйлов, И.В.Федоров // Высшее образование в России. − 2004. – №7. – С.34-39
7. Наумкин Н. И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности в процессе обучения общетехническим дисциплинам: автореф. дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (общетехнические дисциплины и трудовое обучение)» / Наумкин Николай Иванович. – Москва, 2009. – 63с.
8. Овчинникова Г.М. Формирование инновационных навыков у технических специалистов – выпускников высшей школы. – Проблемы качества в инновационных системах профессионального образования / Г.М. Овчинникова, Н.П. Бахарев / Сб.трудов Всероссийской научно-методич. конференции. – Тольятти: изд-во ТолПИ, 1999. – С.124-128
9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали. Травень–грудень 2004 р. -Ч. 2. [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; під ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль: вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 202 с.
10. Янкович О. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957 – 2008): Монографія / Олександра Янкович. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

В статье отражен опыт внедрения спецкурса «Организация успешной деятельности» для будущих инженеров и менеджеров. Определенно цель спецкурса – развитие праксеологических умений студентов высших технических учебных заведений. Описывается структура, содержание, формы и методы преподавания спецкурса. Показана взаимосвязь между успешной и инновационной профессиональной деятельностью. Рассмотрены перспективы внедрения учебной дисциплины «Организация успешной деятельности» как выборочной в высших технических учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: успех, организация успешной деятельности, спецкурс, инновационная профессиональная деятельность.

The experience of introduction of the special course «Organization of successful activity» for the future engineers and managers has been reflected in the article. The development of praxiological skills of higher technical educational establishments students has been determined as the purpose of the special course. The structure, contents, forms and methods of the special course teaching have been described. Interconnection between successful and innovative professional activity has been shown. The prospects of educational discipline «Organization of successful activity» introduction have been considered as selective in higher technical educational establishments of Ukraine.

Key words: success, organization of successful activity, special course, innovative professional activity.

УДК 378,147; 811'243

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Годованець Наталія Іванівна
м.Ужгород

В статті розглянуто комунікативний метод вивчення іноземної мови. У центрі уваги комунікативної методики знаходиться формування комунікативної компетенції, приділяється велика увага обліку особистісних особливостей студентів, комунікативної вмотивованості навчального процесу. Технологія комунікативного методу навчання – навчання на основі спілкування. У процесі навчання студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Інноваційні методи навчання іноземних мов спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості.

Ключові слова: комунікація, метод, навчання, іноземна мова.

Невід'ємною складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є важливою частиною сучасного ритму життя. Вивчення іноземної мови – крок надто важливий, тобто, потребує значних зусиль. Це також запорука майбутньої вдалої кар'єри студентів. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [4, с.159-160].

Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. «Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу» [1, с.320]. Процес навчання – це завжди творчий процес, як з боку викладача, так і з боку студента, індивідуальний і неповторний у кожному конкретному випадку. Ось чому в сучасній педагогіці на перший план висувається розвиток творчих здібностей студентів, їхньої здатності до активної пізнавальної діяльності.

Метою даної статті є аналіз комунікативного методу як засобу вивчення іноземної мови.

Комунікативний метод з'явився в 60-70-х роках в Британії, коли англійська мова поступово почала набувати статус мови міжнародного спілкування. Тоді-то й з'ясувалося, що випробувані і надійні, традиційні методики того часу перестали задовольняти потреби більшості іноземців, які вивчають англійську мову. Основною причиною цього був новий контингент учнів - прагматики, що розглядають англійську мову, в першу чергу, як засіб комунікацій. Вони потребували не глибинного та системного вивчення мови, яке пропонували традиційні академічні програми, а можливості негайно застосовувати отримані знання на практиці.

В розробці комунікативного напрямку в тій чи іншій мірі сприяли як наукові колективи, так і окремі педагоги-методисти Г.А.Китайгородська, П.Б.Гуревич, Г.В.Рогов, Є.І.Пассов та ін. Серед зарубіжних педагогів-дидактів = це Г.Лозанов (Болгарія), Г.Піфо (ФРН), Р.Олрайт (Англія), С.Савіньон (США).

Комунікативне навчання іноземним мовам носить діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється з допомогою «мовної діяльності», яка, у свою чергу, служить для вирішення завдань продуктивної людської діяльності в умовах «соціальної взаємодії», спілкуювання людей.

Видатний російський педагог Г.А.Китайгородська, яка є автором оригінальної концепції інтенсивного навчання іноземним мовам, представляє іншомовну здібність як принципову можливість оволодіння мовою, властиву будь-якій нормальній людині, зазначаючи при цьому, що люди різняться в реалізації цієї можливості: «Ми виходимо з уявлення, що людей, нездатних опанувати іншомовної промовою, не існує, окрім випадків клінічної патології. Якщо людина говорить рідною мовою, то немає підстав вважати , що вона не зможе опанувати промову на іноземній мові. Інше питання – які для цього їй знадобляться терміни і зусилля. Вони неоднакові і залежать від індивідуальних особливостей учнів, проявляються у стилі роботи з мовним матеріалом, в особливостях спілкування з партнерами, у можливостях пам'яті та уваги, властивостях нервової системи» [3].

Згідно ж точки зору І.А. Зимової «мовна діяльність являє собою процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою і зумовленого ситуацією спілкування, взаємодії людей між собою (один з одним)» [2, с.93].

Суть комунікативного навчання полягає в тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Для цього необхідно моделювати основні, принципово важливі, сутнісні параметри спілкування, до яких належать особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємодія мовних партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістовна основа процесу спілкування, система мовних засобів, засвоєння якої забезпечило б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування, функціональний характер засвоєння і використання мовних засобів, евристичність (новизна) спілкування і т. д. [6, с.4].

Комунікативно-орієнтоване викладання має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. Формальні аспекти мови – граматика, лексика, фонетика – подані в комунікативних контекстах для того, щоб формувалося безпосереднє розуміння того, як ці форми вживаються у мовленні. Окрім того, вміння в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі систематично розвиваються за допомогою широкого набору реалістичних видів навчальних завдань, які забезпечують максимум можливостей для використання мови, що вивчається.

У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором і реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди,

проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Із самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінювання є не тільки правильність, а й швидкість усного мовлення та читання. У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються опори різних видів:

- змістові та смислові;
- словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал;
- мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях [4, с.100].

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Є.І. Пассова), а саме:

- діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування і навчання;
- предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);
- ситуації спілкування, що моделюються, як найтиповіші варіанти стосунків учнів між собою;
- мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях [6].

Відповідно Є.І.Пассов висуває принципи комунікативного методу:

1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це характерно для багатьох інших методів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою;
2) індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності учнів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі;
3) функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації;
4) ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; при цьому під "ситуацією" розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбувається в їх свідомості;
5) новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін. [6].

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні 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. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від бажання і здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо гуманістичного підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу.

Література та джерела

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. / Н.П.Волкова – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Зимова І.А. Психологічні аспекти навчання говоріння на іноземній мові / І.А. Зимова. − М.: Просвітництво, 1989. − 222 с.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение. Теория и практика /Г.А.Китайгородская. – М.: Русский язык. – М., 1992. – 280 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І.Кузьмінський, В.Л. Омеляненко – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
5. Люта А.В. Сучасні методи вивчення іноземних мов / А.В.Люта // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С.98-106
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И.Пассов. – Москва: Русский язык, 1989. – 276 с.

В статье рассмотрен коммуникативный метод изучения иностранного языка. В центре внимания коммуникативной методики находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется большое внимание учету личностных особенностей студентов, коммуникативной правильности учебного процесса. Технология коммуникативного метода обучения - обучение на основе общения. В процессе обучения студенты приобретают коммуникативную компетенцию - способность пользоваться языком в зависимости от конкретной ситуации. Инновационные методы обучения иностранным языкам направлены на развитие и самосовершенствование личности.

Ключевые слова: коммуникация, метод, обучение, иностранный язык.

In article the communicative method of learning of foreign language has been considered. The focus of the communicative approach is the formation of communicative competence, much attention has been paid to the accounting of personal features of students, communicative motivation of the learning process. The technology of communicative method of teaching-training is based on communication. During education students acquire communicative competence − the ability to use the language depending on the particular situation. Innovative methods of teaching foreign languages are aimed at the development and self-improvement of the personality.

Key words: communication, method, training, foreign language.

УДК 364.4.046.6

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ В УКРАЇНІ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Горішна Надія Мирославівна
м.Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена суспільною потребою у створенні в Україні ефективної системи соціального обслуговування людей похилого віку, що є важливою передумовою їх адаптації до способу життя на пенсії. У статті охарактеризовано основні проблеми людей похилого віку, проаналізовано концептуальні підходи до організації системи соціального обслуговування та визначено шляхи вдосконалення соціального обслуговування людей похилого віку в Україні.

Ключові слова: старість, люди похилого віку, соціальне обслуговування, соціальні послуги.

Важливим напрямом соціальної політики багатьох країн світу, у тому числі й України, є формування ефективної системи соціального обслуговування людей похилого віку. Зростання кількості людей старшого покоління, які потребують різних видів соціальних послуг, зумовлює потребу у збільшенні їх кількості, видів та диверсифікації шляхів їх надання в умовах обмежених ресурсів, скорочення чисельності активної робочої сили та зубожіння переважної більшості населення країни.

Дані демографічних досліджень свідчать про постійне зростання кількості осіб похилого віку в загальній структурі населення нашої держави. Сьогодні кожний п'ятий житель України досяг 60-річного віку. Частка осіб 65 років і старших, котрі у 1994 році становили 14%, у 2025 році збільшиться до 21% [1] До 2050 року, за прогнозом Інституту демографії і соціальних досліджень НАН України частка осіб старше 60 років складатиме 33,5% від усього населення країні [8]. В умовах прогресивного старіння населення актуальності набувають соціальні проблеми старості, які на сьогодні проявляються у малозабезпеченості, погіршенні здоров'я, самотності, відсутності можливостей для самореалізації тощо.

Сьогодні проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку привертають увагу багатьох вітчизняних дослідників. Зокрема, становище людей похилого віку та стратифікаційні процеси у структурі суспільства досліджують Е. Лібанова, Л. Стадник; проблеми соціальної адаптації осіб похилого віку вивчають С. Кравцов, О. Комарова, А. Лобанова; організаційна структура системи соціального обслуговування аналізуються у роботах І. Євдокимової, Ю. Ткаченко, Л. Єгорова та ін.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження свідчить, що питанням функціонування вітчизняної системи соціального обслуговування у сучасних умовах приділяється недостатня увага.

Метою статті є аналіз особливостей функціонування системи соціального обслуговування громадян похилого віку в Україні та визначення шляхів її оптимізації. Завдання статті передбачають: охарактеризувати найбільш суттєві проблеми життєдіяльності людей похилого віку, вирішення яких потребує функціонування системи соціального обслуговування; проаналізувати концептуальні підходи до соціального обслуговування як форми соціального захисту людей похилого віку; визначити шляхи вдосконалення соціального обслуговування людей похилого віку в Україні.

Старість є останнім етапом онтогенезу людини. Період старості часто називають геронтогенезом (грец. geron – стара людина і genesis – походження). Більшість дослідників вважає, що починається вона із 60 років і триває до смерті. Міжнародна класифікація виокремлює такі періоди геронтогенезу: похилий вік (для чоловіків 60-74 роки, для жінок 55-74 роки); старечий вік (75-90 років); вік довгожительства (90 років і старші) [4].

Відповідно до Закону України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» від 16.12.1993 №3721-XII людьми похилого віку в Україні визнаються особи, які досягли пенсійного віку, а також особи, яким до досягнення встановленого пенсійного віку залишилося не більш як півтора року [2].

Початок процесу старіння хронологічно збігається із виходом на пенсію і завершенням трудової діяльності. Збільшення частки осіб пенсійного віку призводить до збільшення обсягів споживання суспільних ресурсів на соціальне забезпечення в старості. В умовах обмеженості таких ресурсів поширюється бідність та поглиблюється соціальна нерівність за віком. Бідність населення похилого віку зумовлює посилення тиску осіб пенсійного віку на ринок праці та додаткові матеріальні обов'язки працездатного населення. Збільшення частки осіб похилого віку формує специфічні потреби у товарах і послугах, житлі, медичному та соціальному обслуговуванні [7].

Окрім соціально-економічних проблем для людей похилого віку характерні й соціально-психологічні, зумовлені втратою фізичного потенціалу, життєвими розчаруваннями, незатребуваністю, втратою близьких, самотністю, нерозумінням і байдужістю з боку оточуючих. Припинення трудової діяльності зумовлює підвищення тривожності, погіршення самопочуття і певне зниження свого соціального статусу. Якщо людина, вийшовши на пенсію, не знайде нового застосування для своїх сил, то відбувається поступове звуження кола інтересів, зосередження на власному внутрішньому світі, зниження здатності до спілкування.

Багатьох соціально-психологічних проблем літніх людей можна уникнути, приділяючи їх належну увагу, виявляючи розуміння їхнього фізичного, психологічного стану. Необхідно полегшувати людям похилого віку адаптацію до життєвих змін, оскільки можливість пристосовуватися до нових умов з віком зменшується. Вирішувати це завдання покликана система соціального обслуговування та надання соціальних послуг.

Соціальне обслуговування – система соціальних заходів, яка передбачає сприяння, підтримку і послуги, що надають соціальні служби окремим особам чи групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності [3]. Соціальне обслуговування людей похилого віку включає сукупність соціальних послуг, які надаються вдома та у спеціалізованих державних закладах та структурах, що діють за підтримки органів місцевого самоврядування. Порядок надання соціальних послуг громадянам похилого віку визначається Кабінетом Міністрів України.

Соціальні послуги розглядаються як комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем [3]. Соціальні послуги є цільовою допомогою, призначенням якої є подолання чи пом'якшення дії несприятливих життєвих обставин та відновлення повноцінного життя людини, зокрема, осіб похилого віку.

Законом України «Про соціальні послуги» передбачене надання наступних видів соціальних послуг:

- соціально-побутові послуги – забезпечення продуктами харчування, м'яким та твердим інвентарем, гарячим харчуванням, транспортними послугами, засобами малої механізації, здійснення соціально-побутового патронажу, соціально-побутової адаптації, виклик лікаря, придбання та доставка медикаментів тощо;
- психологічні послуги – надання консультацій з питань психічного здоров'я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем, застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад;
- соціально-педагогічні послуги – виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності

тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб;
- соціально-медичні послуги – консультації щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів, працетерапія;
- соціально-економічні послуги – задоволення матеріальних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізуються у формі надання натуральної чи грошової допомоги, а також допомоги у вигляді одноразових компенсацій;
- юридичні послуги – надання консультацій з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо цієї особи (оформлення правових документів, захист прав та інтересів особи, інша правова допомога тощо);
- послуги з працевлаштування – пошук підходящої роботи, сприяння у працевлаштуванні та соціальне супроводження працевлаштованої особи;
- інформаційні послуги – надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги), розповсюдження просвітницьких та культурно-освітніх знань (просвітницькі послуги); поширення об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем (рекламно-пропагандистські послуги);
- інші соціальні послуги.

Відповідно до статті 5 Закону України «Про соціальні послуги» виділяють сім форм соціального обслуговування: 1) за місцем проживання особи (вдома); 2) у стаціонарних інтернатних установах та закладах; 3) у реабілітаційних установах та закладах; 4) в установах та закладах денного перебування; 5) в установах та закладах тимчасового або постійного перебування; 6) у територіальних центрах надання соціальних послуг; 7) в інших закладах соціальної підтримки (догляду) [3].

На сьогоднішній день в Україні функціонують три моделі соціального обслуговування людей похилого віку: стаціонарна, напівстаціонар та нестаціонарна.

Стаціонарна модель соціального обслуговування передбачає надання соціальних послуг у спеціалізованих будинках, будинках-інтернатах, пансіонатах для ветеранів праці та інвалідів, ветеранів Великої Вітчизняної війни, одиноких осіб та окремих професійних категорії людей похилого віку тощо. При стаціонарному обслуговуванні надаються такі основні види соціальних послуг: матеріально-побутові; послуги по організації харчування, побуту та дозвілля; соціально-медичні та соціально-гігієнічні послуги; сприяння в отриманні освіти і/або професії інвалідами відповідно з їх фізичними можливостями та розумовими здібностями; правові послуги; сприяння в організації ритуальних послуг.

У 2012 році мережа стаціонарного соціального обслуговування включала 325 будинків-інтернатів, у тому числі 74 будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів та 39 пансіонатів для ветеранів війни та праці, яка майже повністю задовольняє потребу населення у стаціонарному догляді [6].

Багато науковців і практиків відзначають, що існуюча система стаціонарного обслуговування громадян не відповідає сучасним вимогам і новим підходам у соціальній політиці. Тому одночасно із вдосконаленням діяльності існуючих стаціонарних закладів, створюються стаціонарні заклади нового типу. На сьогодні в Україні формується мережа будинків-інтернатів і стаціонарних закладів з невеликою чисельністю проживаючих. Створення таких закладів у громаді дає змогу наблизити стаціонарні соціальні послуги до звичного місця проживання осіб похилого віку, не розриваючи родинних і соціальних зв'язків, що склалися протягом життя.

Новою формою надання соціальних послуг з проживання стало також створення у регіонах України спеціалізованих житлових будинків для одиноких ветеранів війни і праці, пенсіонерів та інвалідів, у складі яких діють служби соціально-побутового призначення, медичного обслуговування, створюються умови для організації дозвілля. На сьогодні в Україні діє 9 таких будинків, у яких проживає близько 700 осіб [9, с.322].

Напівстаціонарна модель соціального обслуговування забезпечує надання послуг у відділеннях денного та нічного перебування, реабілітаційних центрах, медико-соціальних відділеннях, центрах соціального обслуговування. Основними видами послуг, що надаються у напівстаціонар них закладах є: соціально-побутові; психологічні; соціально-педагогічні; соціально-медичні; соціально-економічні; юридичні; інформаційні.

Нестаціонарна модель соціального обслуговування – це соціальне обслуговування за місцем проживанням, термінове соціальне обслуговування, соціально-консультативна допомога, соціально-психологічна допомога.

До основних соціальних послуг, які можна отримати вдома, належать: організація харчування та доставка продуктів додому; допомога у придбанні медичних препаратів, промислових і продовольчих товарів першої необхідності; сприяння отриманню медичної допомоги, супроводження до медичного закладу, лікарні поліклініки; сприяння організації юридичної та інших правових форм допомоги; підтримання умов проживання відповідно до гігієнічних вимог; сприяння організації ритуальних послуг; організації різних соціально-побутових послуг залежно від умов проживання (місто чи сільська місцевість); допомога в оформленні документів, у тому числі для встановлення опіки; розміщення в стаціонарні заклади соціального обслуговування.

У системі праці і соціального захисту населення розвинута мережа територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг). Такі заклади є державними або комунальними установами, що надають соціальні послуги пенсіонерам, інвалідам, одиноким непрацездатним громадянам та іншим соціально незахищеним категоріям населення вдома, в умовах стаціонарного, тимчасового та денного перебування, які спрямовані на підтримку їх життєдіяльності і соціальної активності. Таким чином територіальні центри соціального обслуговування є універсальними установами, що надають соціальні послуги, характерні для усіх трьох моделей: стаціонарної, нестаціонарної та напівстаціонарної. Станом на 01.01.2012 року в Україні діяло 735 територіальних центрів, якими обслуговувалось 1432,6 тис. осіб [1].

Таким чином, соціальне обслуговування осіб похилого віку в Україні включає у себе сукупність соціальних послуг, які надаються громадянам на дому або у спеціалізованих державних та комунальних закладах, а також підприємствами іншої форми власності.

Нині в Україні значною мірою сформований, хоча до кінця не завершений, баланс трьох основних компонентів: довготривалої допомоги і догляду; служб обслуговування вдома; неформальної допомоги (допомоги і догляду, які забезпечують сім'я, родина, друзі, громада).

Нинішня система соціальних послуг України недостатньо мобільна – їх якість, кількість та доступність значно відстають від сучасних потреб. Тим часом маємо значне розширення контингенту населення, яке є потенційним споживачем таких послуг – крім інвалідів та осіб похилого віку, це ще й малозабезпечені сім'ї, бездомні громадяни, особи, звільнені з місць позбавлення волі, діти-сироти. Тому сьогодні назріла об'єктивна потреба реформувати систему надання соціальних послуг, формувати модель надання соціальних послуг європейського зразка, розвивати державні та недержавні соціальні служби.

Процес реформування системи соціальних послуг розпочався у нашій країні у 2003 році із прийняття Закону України „Про соціальні послуги". У 2007 році розпорядженням Кабінету Міністрів України № 178-р була затверджена «Концепція реформування системи соціальних послуг», розроблена фахівцями Мінпраці, інших центральних органів виконавчої влади, міжнародних організацій та громадських об'єднань.

Найважливішими складовими реформування, відповідно до Концепції реформування системи соціальних послуг, є: впровадження стандартів соціальних послуг, спрямованих на покращення якості життя користувачів послуг; запровадження системи

контролю за якістю соціальних послуг та відповідністю послуг встановленим державою стандартам; впровадження у сферу соціальних послуг ринкових механізмів, які стимулюватимуть надавачів послуг до постійного покращення їх якості; вдосконалення управління державними видатками на соціальні послуги з метою їх гнучкого та раціонального використання [5].

В Україні триває робота з реформування нормативно-правової бази з питань надання соціальних послуг. Зокрема, з метою впровадження елементів соціального контракту, що діють у багатьох країнах, де робота в громаді давно стала складовою діяльності соціальних служб, Міністерство соціальної політики бере участь у розробці проекту Закону України „Про соціальне замовлення у сфері надання соціальних послуг".

На сьогодні розроблено пропозиції щодо внесення змін до Закону України „Про соціальні послуги" в частині формування правових засад для розробки стандартів якості соціальних послуг, визначення суб'єктами надання соціальних послуг.

У планах на майбутнє створення системи управління якістю соціальних послуг, інфраструктури соціальних послуг, системи оцінювання результативності роботи соціальних служб. Передбачається впровадження соціальної стандартизації, за рахунок якої можна очікувати зменшення витрат державних коштів [5].

Щораз більше визнання отримує необхідність впровадити в місцевих органах соціального захисту процедури вивчення потреб у соціальних послугах, що включає розробку й упровадження методики вивчення потреб місцевих громад у соціальних послугах, планування соціального замовлення і відповідне надання послуг у громаді на підставі виявлених потреб, проведення навчання працівників органів місцевої влади з питань визначення потреб та планування соціальних послуг.

Таким чином, здійснений нами аналіз дозволяє зробити наступні висновки.

Прогресивне старіння населення є актуальною соціальною проблемою для переважної більшості країн світу, у тому числі й України, яка має один із найвищих рівнів старіння населення у світі. Зростання частки людей похилого віку ймовірно призведе до збільшення кількості людей даної вікової категорії, які потребуватимуть соціального обслуговування.

Встановлено, що основними проблеми людей похилого віку є: малозабезпеченість, самотність, погіршення здоров'я, відсутність можливостей для самореалізації, різке зниження соціального статусу, соціальна нерівність на основі віку та психологічні проблеми, зумовлені негативними стереотипами сприйняття старості, як у самих людей похилого віку, так і в інших вікових групах.

Значним потенціалом щодо забезпечення соціальної адаптації людей похилого віку до старості та нових соціально-економічних умов володіє система соціального обслуговування, у які входять заклади стаціонарного, напівстаціонарного та нестаціонарного типу.

Серед основних проблем, що характерні для сучасної вітчизняної системи соціального обслуговування слід відзначити її централізованість, фрагментарність надання соціальних послуг, їх недоступність, орієнтованість на стаціонарний догляд, відсутність індивідуального підходу. Означені проблеми ускладнюють інтеграцію людей похилого віку у суспільство і не забезпечують суттєвого поліпшення якості їх життя.

Основними напрямами вдосконалення соціального обслуговування людей похилого віку є підвищення їх якості надання послуг та їх модернізація, запровадження нових видів соціальних послуг з урахуванням специфіки регіону, соціально-демографічних характеристик споживачів та їх потреб у різних видах послуг. Реформування системи соціального обслуговування повинне відбуватися системно, з врахуванням стратегічних напрямів соціальної політики, які спрямовані на забезпечення соціального розвитку, підвищення рівня та якості життя населення.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні шляхів вдосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, розробки методології організації і надання інноваційних соціальних послуг, розробки і впровадження технологій взаємодії громадських, державних та комерційних організацій, що займаються проблемами людей похилого віку.

Література та джерела

1. Довідка щодо соціальної політики протягом 2010-2012 років. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://te.zavantag.com/docs/3926/index-6524.html> – Мова укр.
2. Закон України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» від 16.12.1993 №3721-XII (редакція від 09.12.2012). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 14.01.2013 : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3721-12> Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 № 966-IV. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15> – Мова укр.
4. Каць Р.В. Центр соціальної активності громадян : методичний посібник /Р.В. Каць, І.В. Семеняченко, Л.О. Сквір. – Кременчук, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 14.01.2013 : <www.frgk.com.ua/Методическое%20пособие%20создание%20ЦС...> Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Міністерство соціальної політики України. Реформування системи соціальних послуг. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article;jsessionid=718331B1BE963763839E8C0BC606D395?art_id=117406&cat_id=117425> – Мова укр.
6. Міністерство соціальної політики України. Соціальне обслуговування інвалідів будинками-інтернатами. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article%3Bjsessionid=96B256797EE26FE96EB5DAE00CC34E4C?art_id=117477&cat_id=117425> – Мова укр.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 червня 2006 р. N 879 «Про затвердження Стратегії демографічного розвитку в період до 2015 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/879-2006-п> – Мова укр.
8. Стадник Л.А. Нові напрями кадрової політики та інформаційної підтримки при наданні медико-соціальної допомоги людям літнього віку / Л.А.Стадник. – V Національний конгрес геронтологів і геріатрів України. Тези. – К. – 12-14 жовтня 2010 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.geront.kiev.ua/psid и www.nbuv.gov.ua/portal>. – Мова укр.
9. Стефанова О. А.Реалізація державної соціальної політики підтримки осіб похилого віку серед ветеранів і дітей війни / О. А. Стефанова // Теорія та практика державного управління : [зб. наук. пр. / гол. ред. О. Ю. Амосов]. – Х., 2010. – Вип. 3 (30). – С. 315-322.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена общественной потребностью в создании в Украине эффективной системы социального обслуживания людей пожилого возраста, что является важной предпосылкой их адаптации к образу жизни на пенсии. В статье охарактеризованы основные проблемы пожилых людей, проанализированы концептуальные подходы к организации системы социального обслуживания и определены пути совершенствования социального обслуживания людей пожилого возраста в Украине.

Ключевые слова: старость, люди пожилого возраста, социальное обслуживание, социальные услуги.

The relevance of material presented in the article is caused by social need to establish in Ukraine an effective system of social services provision for the elderly, which is an important precondition for their adaptation to life in retirement. The author of article has described main problems of the elderly, has analyzed the conceptual approaches to social services provision as well as the ways of improving social services for the elderly in Ukraine.

Key words: aging, the elderly, provision, social services.

УДК 377(09)

ІДЕЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДОБИ ПРОСВІТНИЦТВА У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Демчак Маріанна Михайлівна
м.Мукачево

Актуальність розглядуваної у статті проблеми обумовлена потребою у обґрунтуванні змісту інтегративної (на основі інтегративних зв'язків між предметами психолого-педагогічного та філологічного циклів) програми формування полікультурної складової професійної підготовки вчителя початкових класів. У статті розглядається можливість використання ідей полікультурності педагогів доби Просвітництва у практиці полікультурного виховання вчителів початкових класів. Перспективи подальших досліджень пов'язані із аналізом ідей полікультурності у спадщині педагогів Доби Нового часу.

Ключові слова: ідеї полікультурності, педагоги доби Просвітництва, підготовка вчителя початкових класів.

Оскільки сьогодні проблема формування полікультурного світогляду є вимогою часу, новим викликом суспільству, то звернення до витоків полікультурних ідей, які представлено у світовій педагогічній спадщині є достойною відповіддю на пошуки шляхів виходу із сучасної кризи "полікультурності".

Як стверджує Н.А.Сторчак, "сучасне українське суспільство є полікультурним, оскільки воно об'єднує людей різних національностей з усіма формами взаємодії та взаємовпливів. Саме національна, мовна, конфесійна і політична багатоманітність українського суспільства обумовлює його багатокультурність" [11].

Сьогодні як ніколи раніше суспільство розуміє, наскільки важливо зберегти культуру та самобутність етнічних груп, які проживають на території нашої держави. З огляду на це для педагогіки актуальним с вивчення, узагальнення та систематизація усього педагогічного досвіду, пов'язаного з цією проблематикою. Формування полікультурного світогляду є надзвичайно важливим і вартим досконалого вивчення, тому доцільно буде звернутися до витоків сучасної вітчизняної педагогічної думки і проаналізувати творчість видатних педагогів доби Просвітництва Я.А.Коменського та Й.Г.Песталоцці.

Творчість Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, незважаючи на численні наукові напрацювання, з кожним роком привертає усе більшу увагу світової наукової і педагогічної громадськості як у нашій країні, так і за рубежем. Розроблені ними концепції не тільки збагатили педагогічну науку новаторськими ідеями і положеннями, внесли вклад як у теорію, так і в практику навчання і виховання, але і стали значним, революційним етапом у розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Надзвичайно цікавою в контексті нашого дослідження виявилась праця О.М.Будньої "Ідеї полікультурної освіти в класичній зарубіжній педагогіці" [2]. Розкриваючи питання виявлення потенціалу полікультурної освіти в педагогічній спадщині класиків зарубіжної і вітчизняної педагогіки, вона зазначає, що полікультурне суспільство потребує полікультурної освіти, яке повинно вирішувати завдання як окремої нації так і людства вцілому".

Не менш важливим для нас стало дослідження І.Улюкаєвої [9]. Вивчаючи проблему полікультурного виховання у спадщині Я.А.Коменського, дослідниця відмічає, що ним вперше була запропонована і обґрунтована ідея підготовки молоді до життя в умовах багатокультурного середовища. Вона випливала з потреб розвитку тогочасного капіталістичного виробництва і зміцнення буржуазних відносин, що склалися в період переходу від феодалізму до капіталізму. У педагогічній системі великого чеського мислителя універсальна загальнолюдська освіта означала передачу накопичених цивілізацією знань, культурних цінностей і життєвого досвіду новим, підростаючим поколінням. Така освіта розглядалося ним як важливий фактор прогресу суспільства, розвитку гуманних відносин у ньому на фундаменті християнської релігії.

Аналіз спадщини Й.Песталоцці [9] дозволив виявити джерела в його педагогічній теорії, що представляють, на наш погляд, значимість для теоретико-методологічного обґрунтування полікультурної освіти: соціокультурне середовище; народна культура; зміст загальнолюдської освіти, спрямованої на підготовку учнів до майбутньої ефективної трудової діяльності в різноманітних соціокультурних умовах; виховання гуманності , толерантності – "загальної діяльної любові до людей" – як засіб гуманізації освіти.

Я.Коменський і Й Песталоцці у традиційному прочитанні постають перед нами як основоположники сучасної дидактичної системи [7; 10], хоча заглиблення у їх спадщину дозволяє відкрити скарбницю ідей щодо полікультурності освіти і виховання. Великий інтерес для нас мають ідеї класиків щодо полікультурного виховання учителів початкових класів, особливо, коли йдеться про багатонаціональний регіон, яким є Закарпаття.

Теоретичний аспект дослідження проблеми розвитку змісту полікультурної складової професійної підготовки вчителів початкових класів для шкіл Закарпаття передбачає вивчення спадщини класиків педагогіки. Окрім того, потребою у створені інтегративної програми формування полікультурного світогляду майбутніх учителів початкових класів обумовлена необхідність звернення до спадщини відомих педагогів минулого.

Загально педагогічні та методичні аспекти розвитку початкової освіти розкриваються у дослідженнях К.Авраменко, М.Богданович, В.Бондар, Н.Бібік, О.Біди, М.Вашуленко, Н.Воскресенської, П.Гусак, Д.Пащенко, О.Савченко, С.Скворцової, О.Хижної, І.Шапошнікова.

Важливими для нас у контексті проблематики статті є дослідження В.В.Бойченко [1] (розробка методичного забезпечення полікультурного виховання шляхом інтеграції природничих наук та англійської мови); І.Ю.Квасниці [4] (створення навчально-виховної системи полікультурного спрямування).

У попередніх дослідженнях нами визначено функції полікультурної освіти [5]. Серед функцій виокремлюємо полікультурне навчання, полікультурне виховання, розвиток полікультурної свідомості. Також нами розкрито сутність інноваційного підходу у формуванні полікультурного світогляду майбутніх учителів початкових класів [6].

Але про використання ідей педагогів доби Просвітництва у обгрунтуванні змісту полікультурної складової підготовки вчителів початкових класів ані в працях вказаних науковців, ані у попередніх наших дослідженнях не йшлося. Цим і обумовлена актуальність розглядуваної нами проблеми.

Мета статті полягає у обґрунтуванні змісту полікультурної складової підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі аналізу ідей полікультурної освіти у спадщині педагогів доби Просвітництва. Для досягнення мети необхідно було виконати завдання:

1.Проаналізувати проблеми полікультурного виховання в системі поглядів Я.А. Коменського, Й. Г. Песталоцці

2.Проаналізувати можливості використання ідей видатних педагогів в сучасній школі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив нам прийти до висновку про те, що освіта розглядалася класиками зарубіжної педагогіки Я. А. Коменським, Й.Г. Песталоцці як засіб формування багатогранного цілісного бачення світу, здатності оцінювати явища з позицій іншої людини, умінь і навичок співпраці, взаємодії.

О.М.Будня зауважує, що педагогічна спадщина Я. А.Коменського містить важливі для розуміння сутності сучасної полікультурної освіти ідеї [2]. Серед них є наступні:

- мирне співіснування і рівноправне співробітництво всіх людей, незалежно від їх національної приналежності та віросповідання можливо за допомогою загального, універсального освіти;
- виховання підростаючого покоління слід здійснювати на основі посилки про спільність людей відповідно до ідеалів добра і

суспільної користі;
- найважливішою метою освіти і виховання є формування громадянина світу, який усвідомлює свою відповідальність за долю всього людства;
- ефективним засобом формування громадянина світу виступає пансофізм як узагальнення всіх здобутих в ході розвитку цивілізацій знань, дозволяє показати внесок усіх народів у розвиток цивілізації.

Джерела полікультурної освіти в педагогічній теорії І. Г. Песталоцці - соціокультурне середовище, народна культура, зміст загальної освіти - дозволяють: готувати людину до життя відповідно до його майбутнього становища у суспільстві та соціокультурних умов; забезпечити в школі умови для "розвитку сукупної сили" – всебічного розвитку закладених в кожному зростаючому людині духовних і фізичних сил ; розглядати моральне виховання як засіб гуманізації відносин між людьми , що належить до різних соціальних і культурних груп [Там само].

Соціокультурне середовище – це безпосереднє оточення людини, яке повсякденно впливає на її свідомість і поведінку. Це середовище формує особистість. Головною вимогою у навчанні і вихованні людей педагог висував вимогу формування особистості відповідно до суспільних соціокультурних умов. Песталоцці виступав за освіту, яка забезпечувала б найбільшу адаптованість особистості до майбутніх умов життя, найкращу підготовленість до інтеграції в багатошаровий соціокультурний контекст. Вчений пропонував враховувати в навчально-виховному процесі соціальне і культурне оточення, визначив значимість соціокультурного середовища у формуванні світогляду зростаючої людини, її ставленні до інших людей, у підготовці до праці. При цьому він зазначав, що сама особистість відіграє активну роль у справі свого формування, направляє, скеровує за своєю волею обставини, які діють на неї.

Завдання виховання Песталоцці визначив як оволодіння знаннями про природу, культуру суспільства і трудові процеси. Освіта, за Песталоцці, має бути доступною для всіх без винятку. Відстоюючи загальнолюдські цілі і завдання навчання і виховання, Песталоцці тим самим закликав до реалізації в школі принципів гуманності та полікультурності. Освіта, вважав він, покликана сприяти розвитку у кожної дитини всіх сил і здібностей. При цьому педагог підкреслював, що метою виховання є не просто гармонійно розвинений індивідуум, а трудівник – культурний член людської спільноти.

На думку Песталоцці, потрібно створювати умови для задоволення природного прагнення дитини до руху. Виконання найпростіших рухів, участь в іграх, особливо в походах, екскурсіях – ось той комплекс, що готує грунт для нормального фізичного розвитку дитячого організму [3].

Вважаємо доцільним зазначити, що серед численних внесків Я.А.Коменського у світову педагогічну практику, є книга «Orbis Sensualium Pictus» ("Навколишній світ у малюнках"). Книга складається з 150 статей і малюнків до них, сам автор назвав свою працю "Енциклопедією навколишнього світу" і проілюстрував її. Вона була універсальною, й допомагала не тільки вчителям, але й батькам і представляє інтерес для нашого дослідження, адже зверталися до "навколишнього світу в малюнках", що особливо важливе для вивчення іноземних мов. Пояснювальний текст під малюнками наводився в двох синхронних стовпчиках: паралельно під текстом рідною мовою подавався переклад латиною. Таким чином, Я.А. Коменський представив нову методику навчання латинської мови, яка полегшувала цей процес. І від якої, на жаль, в наш час майже відійшли в сучасній методиці викладання іноземних мов. Книга була "відкрита" й для інших мов: паралельно з латиною з'явились й тексти різними іноземними мовами. Пізніше цю книгу як і згаданий підхід широко використовували у вивченні іноземних мов [9].

Ідея "підготовки молоді до життя в умовах багатокультурного середовища" вперше була висунута і обґрунтована саме Я.Коменським. Вона витікала з потреб розвитку капіталістичного виробництва і зміцнення буржуазних відносин, що склалися в період переходу від феодалізму до капіталізму. У педагогічній системі великого чеського мислителя універсальна загальнолюдська освіта означала передачу накопичених цивілізацією знань, культурних цінностей і життєвого досвіду новим, підростаючим поколінням. Така освіта розглядалося ним як важливий фактор прогресу суспільства, розвитку гуманних відносин у ньому на фундаменті християнської релігії.

Я.Коменський прогнозував досягнення гармонійної співпраці всіх людей на засадах взаєморозуміння і співдружності незалежно від їх національної приналежності та віросповідання. Головною передумовою вдосконалення суспільного життя він вважав об'єднання всіх народів в універсальний союз на принципах добровільності, поваги до традицій і духовних цінностей, до культури кожної нації, терпимості до різних релігій і національних звичаїв різних народів. Реалізація ідеї об'єднання всіх націй на таких принципах, перебудова світового громадського порядку в цілому, на думку педагога, була можлива тільки через загальну універсальну освіту. Коменський був переконаний в тому, що освіта розвиває і вдосконалює духовні здібності кожної людини і дозволяють їй перетворювати своє життя і життя суспільства на основі подолання негативних рис оточуючих людей соціального світу [9].

Аналіз наукового доробку Я.Коменського в контексті полікультурності дозволяє зробити висновки, що вчений розглядав освіту як спосіб розвитку закладених від природи здібностей, як засіб формування людяності, гуманності, що визначають стиль відносин з іншими людьми, соціальну поведінку людини. Виходячи з посилки про спільність людей, їх потреб та устремлінь, він закликав до формування людини відповідно до ідеалів добра і суспільної користі, громадянина світу і таким чином, єдиного людства [2].

У створеній ним цілісній педагогічній концепції виховання підростаючого покоління розглядалося як передумова подальшого прогресу людства. У школі дитина опановувала певні знання, засвоювала систему культурних цінностей, набувала досвіду соціальних відносин. У його педагогічної концепції проголошені такі ідеї, що мають важливе значення для полікультурної освіти як загальної освіти народу: демократична школа, яка готує підростаюче покоління до праці, життя в суспільстві; наближення знань до потреб суспільства; моральне виховання на засадах гуманізму. Коменський був переконаний , що у всіх народів Землі повинні бути рівні можливості для організації освіти та виховання молоді. Просвітництво й наука в рівній мірі повинні служити всім людям, незалежно від їх національної, станової, релігійної та расової приналежності.

Надзвичайно цінним для нас є той факт, що ключовою фігурою педагогічної системи Я.Коменського є вчитель. Реалізація полікультурної освіти актуалізує необхідність підготовки вчителя як посередника між культурами різних народів, організатора міжкультурної комунікації. Тому значну увагу педагог приділяв ролі вчителя в реалізації змісту універсальної освіти як складової частини формування гармонійно розвиненої особистості. Він вважав, що для загальнолюдської освіти необхідні універсальні вчителі, які зуміли б наставляти всіх людей всього, що сприяє вдосконаленню людської природи.

Я.Коменський вважав, що універсальна освіта повинна включати наступні взаємопов'язані компоненти: вивчення рідної мови, культурної спадщини свого народу як умова самоідентифікації дитини як представника тієї чи іншої національної культури; вивчення мов і культур сусідніх народів як засіб для діалогу з етнокультурним оточенням; оволодіння універсальним культурною мовою свого часу (латинською, грецькою, єврейською) для залучення зростаючої особистості в цивілізаційні процеси, що ґрунтуються на національних і загальнолюдських цінностях. Тим самим мислитель показав , що в системі універсальної освіти провідна роль належить мовам – носіям культури. Універсальну освіту включало в себе, перш за все, оволодіння рідною мовою. Знання мов інших народів забезпечувало інший напрямок змісту універсальної освіти прилучення учнів до мов і культур інших народів. Володіння мовою міжнаціонального спілкування розширювало освітні, наукові та культурні перспективи особистості, залучало до культурних, наукових і технічних світових досягнень [2].

Отже аналіз праць класиків зарубіжної педагогіки доби Просвітництва дозволив виявити, що національні цінності видатні пе-

дагоги минулого - Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці – розглядали в тісному зв'язку з загальнолюдськими. Такі поняття, як свобода, гуманність, демократизм, терпимість були для них цінностями як національного, так і загальнолюдського значення. Висловлені класиками зарубіжної педагогіки ідеї єдності людства, плюралізму культур як багатства світу, забезпечення взаємодопомоги та взаєморозуміння народів різних культур мають у сучасному світі велике значення.

Варто відмітити, що епоху Просвітництва відносять до періоду монологічної форми осмислення світу культури, основу якої складав культурний монізм. Її наочно демонструє історія європейської освіти, яка в своїх початкових формах була монокультурною. Секуляризація освіти в епоху Просвітництва не відмінила монокультурної стратегії, лише змінила її спрямованість – освіта почала розглядатись як залучення до європейської культури, інші культури кваліфікувалися як відсталі. Пізніше європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває, в певному значенні, статусу універсальної [8].

З огляду на це, стає більш зрозумілими "планетарні" (*виділено нами – Д.М.*) ідеї науковців доби Просвітництва. Але попри все, вони містять те "добре і вічне", яке приходить до нас, іноді і через великі людські жертви.

Найбільш значимими для розробки проблеми нашого дослідження є наступні положення:

1. Полікультурність – феномен цивілізаційного виміру; вирішення проблем полікультурності лежить у площині гуманістичної парадигми (за Я.А.Коменським), яка проголошує базовими цінностями демократизм, плюралізм, толерантність. Це передбачає чітку орієнтацію у підготовці вчителів початкових класів на виховання студентів у дусі культури світу, терпимості, міжнаціонального гуманізму.
2. Реалізація завдань формування полікультурної свідомості лежить в площині організації соціокультурного середовища (за Й.Г.Песталоцці), освіти і виховання, що передбачає створення у навчальному закладі умов, сприятливих для інтеграції особистостей студентів в культури народів світу; розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур.
3. Зміст програми полікультурного виховання вчителів початкових класів повинен бути орієнтованим на вивчення культури, традицій, звичаїв, історико-культурної спадщини різних культур через ознайомлення з окремими питаннями етнопсихології, етнопедагогіки та у процесі вивчення мов (рідної та іноземних).
4. Організаційні форми і методи полікультурного виховання, зокрема вчителів початкових класів для багатонаціонального регіону мають мати діалогічну спрямованість.
5. Розвиток особистісних якостей вчителя початкових класів шляхом формування системи полікультурних цінностей як у процесі навчання, так і у позааудиторній діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із аналізом ідей полікультурності у спадщині педагогів Доби Нового часу та вивченням можливостей їх використання у формуванні системи полікультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів для шкіл багатонаціонального регіону.

Література та джерела

1. Бойченко В.В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: дис. канд.пед.наук: 13.00.07 /Бойченко Валентина Василівна. – Уманський держ. педагогічний ун-т ім.Павла Тичини. – Умань, 2006. – 202с.
2. Будняя О.Н. Идеи поликультурного образования в классической зарубежной педагогике: дис. …к. пед.н.: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования: / Ольга Николаевна Будняя. – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2006. – 180с [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < www.dissercat.com/.../idei-polikulturnogo-obrazovaniya-v-klassicheskoi- zarubezhnoi-pedagogike> – Загол. з екр. – Мова рос.
3. Ідея гармонійного виховання Песталоцці. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.convdocs.org/docs/index-20942.html>. – Загол. з екр. – Мова укр.
4. Квасниця І.Ю. Розвиток педагогічних ідей полікультурного виховання в системі початкової освіти України: проблеми, завдання і шляхи вирішення./ І.Ю.Квасниця. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < www.spadshina.com/ua/publications/89.html >. – Загол. з екр. – Мова укр.
5. Демчак М. Полікультурна освіта у змісті підготовки вчителя для початкових шкіл Закарпаття/ Маріанна Демчак //Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка (педагогічні науки). – 2012. – №19(254). – С.114-123
6. Демчак М. Інноваційний підхід у формуванні полікультурного світогляду майбутніх учителів початкових класів/ Маріанна Демчак. //Зб. Наукових праць "Педагогічні інновації у фаховій освіті" – 2013. – Вип 4. – С.300-312
7. Левківський М.В. Історія педагогіки. Підручник/Михайло Васильович Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
8. Методологічні підходи до означення суті, змісту та основних напрямів полікультркрної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/url?q=http://www.ronl.ru/referaty/pedagogika/169217/>. – Загол з екр.– Мова укр.
9. Педагогічна система Яна Амоса Коменського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/url?q=http://studentam.net.ua/content/view/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
10. Сисоева С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник/ Світлана Сисоєва, Ірина Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308с.
11. Сторчак Н.А. Забезпечення полікультурності та багатоетнічності як складова сутності сучасної української держави/Н.А.Сторчак //Збірка матеріалів обласної науково-практичної конференції "Полікультурність та багатоетнічність у вітчизняній історії: інноваційні підходи до реалізації змісту історичної освіти". – Миколаїв, 2011. – С. 214-217
12. Улюкаєва І. Він випередив свій час /Ірина Улюкаєва.// Дошкільне виховання – 2012. – №3. – с.4-7

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена потребностью в обосновании содержания интегративной (на основе интегративных связей между предметами психолого-педагогического та филологического циклов) программы формирования поликультурной составляющей профессиональной подготовки учителя начальных классов. В статье рассматривается возможность использования идей поликультурности педагогов эпохи Просвещения в практике поликультурного воспитания учителей начальных классов. Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом идей поликультурности в наследии педагогов периода Нового времени.

Ключевые слова: идеи поликультурности, педагоги эпохи Просвещения, подготовка учителя начальных классов.

The topicality of the problem, which is taken into consideration in the article, is conditioned by the necessity for justification of the content of integrative (based on integrative relationships between objects of psychological pedagogical and philological cycles) formation program of multicultural component in the training of primary school teacher. The opportunity of the use of the Enlightenment Age educators' ideas of multiculturalism in the practice of multicultural education of primary school teachers is examined in the article. Prospects for future research are related to the analysis of the ideas of multiculturalism in the teachers' heritage of the Period of the New Age.

Key words: the idea of multiculturalism, the educators of the Enlightenment Age, training of primary school teacher.

УДК 378.147

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Демянчук Михайло Ростиславович
м.Рівне

Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності передбачає урахування певних особливостей. Основними особливостями визначено: вивчення прогресивного зарубіжного і вітчизняного досвіду навчання медсестер; професійна спрямованість навчання для опанування основами сестринської справи не лише шляхом засвоєння змісту клінічних дисциплін, а також соціоніки, деонтології, педагогіки, філософії, психології управління персоналом; спрямованість освітнього процесу на формування особистості майбутнього фахівця; формування різних компонентів професійної компетентності майбутніх медичних сестер.

Ключові слова: медичні сестри, особливості, професійна підготовка, бакалаври.

Актуальність теми дослідження зумовлена різноманітністю сучасних наукових підходів до підготовки фахівців сестринської справи. Однак проблема особливостей фахової підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів потребує конкретизації певних особливостей, які необхідно враховувати в умовах реформування медсестринства і медичної освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що науковці обґрунтовують напрями трансформацій у медсестринській освіті згідно з принципами Болонського процесу. Враховуючи, що якість підготовки медичних сестер є нагальною вимогою часу, проводяться дослідження з визначення стратегії розвитку та реформування медсестринства і підготовки медичних сестер та розробки системи управління якістю медичної освіти в Україні. Сучасним проблемам підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в Україні присвячені роботи К. Куренкової, О. Марковича, С. Тихолаз, О. Шавальової, Л. Артемчук, О. Андрійчук та ін.

Однак невирішеними раніше частинами загальної проблеми, яким присвячується стаття, є узагальнення особливостей фахової підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи.

Метою статті визначено конкретизацію та характеристику особливостей підготовки бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності.

Однією з особливостей професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів є *урахування прогресивного досвіду навчання* фахівців сестринської справи у різних країнах і вітчизняних закладах освіти. Значний науковий інтерес становить сучасний досвід підготовки медсестер у країнах, де медсестринська освіта здійснюється на рівні світових стандартів, наприклад, в Австрії [8], Канаді [6], Словаччині [1] та ін.

Трансформації змісту освіти в галузі медсестринства, а також визначення компетенції медичної сестри є результатом Європейських Стратегій ВООЗ. Тому дослідники визначали особливості медсестринської освіти у США, аналізували переваги дворічного терміну професійної підготовки медичних сестер за узагальненим досвідом штату Каліфорнії, тестової системи контролю знань студентів медсестринської школи в університеті Південної Кароліни, переймали досвід використання NCLEX – ліцензійного іспиту для медичних сестер у США, Нідерландах та ін., щоб враховувати особливості підготовки бакалаврів сестринської справи в Україні.

Одним із актуальних напрямів ефективного розвитку інституту медсестринства є міжнародне співробітництво. Урахування цієї особливості дозволяє значно підвищити кваліфікацію фахівців сестринської справи шляхом проведення спільних наукових досліджень, покращення або розробок нових навчальних програм, розглядаючи сучасну освіту медичних сестер в умовах інтеграції України в європейський освітній простір та аналізуючи специфіку професійних функцій і рівнів їхнього професійного зростання за кордоном. Результати наукових пошуків свідчать, що дослідники з'ясовують особливості підготовки медичних сестер-бакалаврів іноземного походження та вищої медсестринської освіти; розглядають нові підходи до підготовки сімейних медичних сестер, які повинні стати повноправними партнерами відносин між пацієнтом і медичним персоналом, в центрі якої поряд із сімейним лікарем є і медична сестра загальної практики [3, с.271].

Так, у дослідженні К. Куренкової з метою формування професійних цінностей майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки визначено систему професійних цінностей медсестер, яка включає базові, соціально-регламентувальні, колегіально-регулювальні, особистісно-рефлексивні цінності, які можуть бути засадничими у підготовці бакалаврів медсестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу [5].

Заслуговує особливої уваги досвід формування професійних умінь майбутніх медичних сестер засобами алгоритмізації, репрезентований у дисертаційному дослідженні О. Марковича. Науковець розглядає алгоритмізацію як метод оптимізації структури і змісту навчально-виховного процесу, раціонального отримання і відтворення студентами навчальної інформації. Ми погоджуємося з думкою дослідника, що обґрунтоване впровадження у процес підготовки майбутньої медичної сестри алгоритмічних технологій дозволить доцільно організувати заняття, оптимізувати роботу викладача, інтенсифікувати процес підготовки студентів. Адже алгоритмічний підхід до формування фахових медсестринських умінь дозволить на початкових етапах навчання, без суттєвих помилок створити основу практичної майстерності, стандартизувати підготовку, а на етапах удосконалення основ професіоналізму – стимулювати творчі здібності студентів, розвинути в них індивідуальний підхід до вирішення поставлених завдань. О. Марковичем переконливо доведено, що підготовка за алгоритмами дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу, сприяє його більш ефективному запам'ятовуванню, досягненню вищих рівнів підготовки і мислення; алгоритмізація привчає студента до порядку і дисципліни, сприяє розвитку розумових здібностей, інтуїції, логічного мислення [7].

Одним із таких підходів є використання дистанційного навчання. Науковці відзначають гнучкість, модульність, економічну ефективність і нову роль викладача у дистанційному навчанні, можливість використання спеціалізованих технологій і засобів навчання, досліджують розвиток основних компонентів для організації дистанційного навчання в Україні, розглядають цей феномен як вимогу часу і шлях до відкритої освіти. З педагогічної точки зору технології дистанційного навчання, практично, інтегрують більшість існуючих методів навчання і надають їм нового, вищого освітньо-технологічного рівня, тому широко використовуються у підготовці фахівців медсестринства.

Професійна спрямованість навчання майбутніх фахівців базується на повній загальній освіті або на початковій середній освіті. Головне завдання такої підготовки – надати можливість студентам опанувати основами сестринської справи, поглибити знання і вдосконалити вміння майбутньої медичної сестри, сформувати навички управлінської діяльності та професійної майстерності. На відміну від молодших спеціалістів, бакалаври сестринської справи здобувають вищу кваліфікацію, а тому мають право працювати на посадах старшої медсестри відділення, головної медичної сестри лікувально-профілактичної установи, помічника сімейного лікаря, асистента стоматолога, а також викладача сестринської справи. Відтак особливу увагу дослідники приділяють джерелам професійної інформації для організаторів сестринської справи.

Важливою особливістю підготовки бакалавра медсестринської справи є *спрямованість освітнього процесу на формування особистості майбутнього фахівця*. Так, В. Литвиненко та І. Подтикан розробили схему взаємозв'язку напрямів формування особистості бакалавра сестринської справи у медичному коледжі. Науковці зазначають, що забезпечуючи триєдиний процес формування здібної творчої особистості медичної сестри необхідно враховувати відповідність психологічному та соціально-професійному портрету молодшого спеціаліста, що охоплює:

- ділову спрямованість (ставлення до роботи, стиль поведінки, діловитість, оперативність);

- ставлення до людей (вихованість, почуття емпатії, доброзичливість, терпимість та повагу, витриманість та тактовність);

- загальну культуру (рівень гуманітарних знань, творчі вміння, культура спілкування, поведінки і стосунків).

Засадничим у цьому напрямі є наукове обґрунтування деонтології майбутніх фахівців медицини, вивчення основ медичної етики.

Важливим етапом становлення бакалавра медсестринської справи є засвоєння майбутнім фахівцем не лише змісту клінічних дисциплін, а також соціоніки, деонтології, педагогіки, філософії, психології управління персоналом та ін. Тому міжпредметні зв'язки та міждисциплінарна інтеграція, на думку науковців, має особливе значення у професійно-практичній підготовці медичних сестер. Адже організатор медичної служби працює і з пацієнтами, і з персоналом, тому зрозуміло, що психологічні сфери спілкування та терапевтичних контактів визначають, власне, стиль роботи, і зміст управління. Адже медицина – це не тільки зцілення, а й співчуття, турбота, повага до пацієнта, що також має лікувальний ефект. Доповнює цю думку О. Кравченко, обґрунтовуючи роль гуманітарних дисциплін у формуванні професійної етики медичної сестри. На думку автора, людиноцентризм має пронизувати навчальні заняття з філософії, культурології, української та іноземної мов, що не є фаховими дисциплінами, однак сприяють виробленню «системи професійно-етичних переконань та ціннісних орієнтацій» [4, с.146]. Отже, медсестринська освіта у коледжі передбачає: неперервність у освіті; багатоступеневість, що включає логічну наступність освіти; гнучкість освітніх програм з врахуванням потреб практичної охорони здоров'я.

Ми підтримуємо думку науковців, що у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи доцільно формувати науково-педагогічну еліту з кращих випускників медичних навчальних закладів, які можуть продовжувати навчання в магістратурі й аспірантурі.

Ще однією особливістю підготовки бакалаврів медсестринської справи до фахової діяльності у контексті нашого дослідження є *врахування різних аспектів і компонентів формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер.* Зокрема, науковці досліджують психолого-фізіологічні аспекти формування професійних умінь у студентів як чинника належної конкурентоспроможності майбутніх медсестер [9, с. 253].

Дослідники акцентують увагу на необхідності виховання гуманності у студентів медичного коледжу; формування толерантного ставлення медсестри до пацієнта та ін. Науковці зазначають, що професіоналізм медичної сестри, образ якої завжди пов'язаний з такими поняттями, як милосердя, терпіння, доброта, співчуття, базується на особистісних якостях фахівця. Тому в підготовці майбутніх фахівців медсестринської справи необхідно враховувати соціальний аспект професійної діяльності медичної сестри в практичній медицині.

Важливим аспектом професійної діяльності медичної сестри є вияв гуманізму. Тому вагомим внеском у дослідження проблеми виховання гуманності студентів медичного коледжу, розвитку їх позитивних загальнолюдських якостей має дисертаційне дослідження О. Андрійчук. Автор реалізує вирішення проблеми професійної підготовки студентів медичного коледжу через якісне формування їх гуманістичного світогляду та громадського становлення особистості, яке здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності, реалізацію самовиховання та врахування особливостей інтелектуального розвитку. Автором розкрито гуманістичні умови оптимізації процесу виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки (формування гуманістичних знань, свідоме виконання правил поведінки, гуманного ставлення до оточуючих).

Виховні аспекти у професійній підготовці фахівців медсестринської справи досліджувалися також у дисертаціях Т. Дем'янчук, котра вивчала проблеми виховання студентів вищих медичних навчальних закладів І-ІІ рівня акредитації в позааудиторний час; Х. Мазепи, де були реалізовані організаційно-педагогічні умови виховної роботи в медичному коледжі; Л. Примачок, робота котрої була присвячена вихованню у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності та ін.

У цьому аспекті актуалізуються дослідження О.Свиридюк у напрямі формування професійно-ціннісної сфери студентів медсестринського профілю підготовки засобами інтерактивних технологій. Дослідник зазначає, що пошук досконалих методів вимірювання рівня професійної компетентності на сучасному етапі розвитку освіти набуває надзвичайної актуальності, оскільки об'єктивізація процесу вимірювання забезпечує зворотній зв'язок і дає можливість координувати цей розвиток.

Визначаючи особливості професіограми медичної сестри, Н. Білім підкреслює, що «медична сестра повинна мати потрійну кваліфікацію: наукову – для розуміння хвороби; технічну – для догляду за хворими; сердечну – для розуміння пацієнта» [2, с. 269].

Сучасні педагогічні дослідження спрямовуються також на вирішення проблеми активізації самостійності студентів у підготовці бакалаврів медсестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Так, розглядаючи самостійну роботу як важливий чинник у формуванні професійних умінь студентів медичних коледжів, О. Яковець визначає такі провідні чинники, як використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання в організації самостійної роботи студентів; створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; наявність обов'язкової самостійної професійної практики у змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності.

Науковці зосереджують увагу на *особливостях розвитку самостійного творчого пізнання* як чиннику активізації професійної підготовки майбутніх медичних сестер, рекомендуючи дотримуватися таких прийомів: навчальних (нагадування конкретизація, постановка питань); стимулюючих (своєчасна і регулярна перевірка й оцінювання виконаної роботи); мотиваційних (постановка мети навчальних самостійних занять, показ практичного значення навчальної діяльності та результатів праці).

Висновки. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності передбачає урахування певних особливостей. Основними особливостями визначено: урахування прогресивного зарубіжного і вітчизняного досвіду навчання медсестер; професійна спрямованість навчання для опанувати основами сестринської справи не лише шляхом засвоєння змісту клінічних дисциплін, а також соціоніки, деонтології, педагогіки, філософії, психології управління персоналом та ін.; спрямованість освітнього процесу на формування особистості майбутнього фахівця; формування різних компонентів професійної компетентності майбутніх медичних сестер. Перспективами подальших досліджень стануть методичні розробки, спрямовані на вдосконалення фахової підготовки бакалаврів медсестринства.

Література та джерела

1. Андрейчин С.М. Медсестринська освіта в Словацькій республіці / С.М.Андрейчин, В.О.Качор // Медична освіта. – 2006. – № 1. – С.52-54
2. Білім Н.В. Особливості професіограми медичної сестри спеціалізованого ендокринологічного відділення / Н.В.Білім // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 10-11 листоп. 2011 р.) / відп.ред.В.Й.Шатило. – Житомир: Полісся, 2011.– С.269-271
3. Дуб Н. Нові підходи до підготовки сімейних медичних сестер / Н.Дуб // Ефективність державного управління : зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 14/15. – С.271-276
4. Кравченко О.П. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні професійної етики медичної сестри / О.П.Кравченко // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 10-11 листоп. 2011 р.) / відп.ред.В.Й.Шатило. – Житомир: Полісся, 2011.– С.146-147
5. Куренкова К.М. Формування професійних цінностей майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Куренкова Катерина Михайлівна. – Харків, 2009. – 251 с.
6. Лавриш Ю.Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04

«Теорія і методика професійної освіти» / Ю.Е.Лавриш. – Київ, 2009. – 23 с.
7. Маркович О. В. Формування професійних умінь майбутніх медичних сестер хірургічного профілю засобами алгоритмізації: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Маркович Олексій Володимирович. – Київ – 2008. – 284 с.
8. Паласюк Г.Б. Впровадження магістратури з медсестринства – крок вперед на шляху реформування медичної освіти в Австрії / Г.Б.Паласюк // медична освіта. – 2011. – № 3. – С.35-39
9. Чижишин Б.З. Психолого-фізіологічні аспекти формування професійних умінь у студентів як чинника належної конкурентоспроможності майбутніх медсестер / Б.З.Чижишин, О.В.Маркович // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 10-11 листоп. 2011 р.) / відп.ред.В.Й.Шатило. – Житомир: Полісся, 2011.– С.253-256

Подготовка бакалавров сестринского дела к профессиональной деятельности предусматривает взятие во внимание определенных особенностей. Основными особенностями определены: изучение прогрессивного зарубежного и отечественного опыта обучения медсестер; профессиональная направленность обучения для овладения основами сестринского дела не только путем усвоения содержания клинических дисциплин, а также соционики, деонтологии, педагогики, философии, психологии управления персоналом; направленность образовательного процесса на формирование личности будущего специалиста; формирование разных компонентов профессиональной компетентности будущих медицинских сестер.

Ключевые слова: медицинские сестры, особенности, профессиональная подготовка, бакалавры.

The training of nursery bachelors for the professional activity foresees the taking into account of particular aspect, such as: the study of progressive foreign and home experience of teaching the trained nurses; professional orientation of teaching for a capture of nursery bases not only by mastering of maintenance of clinical disciplines, but also socionomy, deontology, pedagogics, philosophy, psychology of personnel management, orientation of educational process on the formation of personality of future specialist; formation of different components of professional competence of future medical sisters.

Key words: medical sisters, features, professional training, bachelors.

УДК 378.14

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Єгорова Вероніка Вячеславівна
м.Хмельницький

Статтю присвячено аналізу й обґрунтуванню релевантних сучасних педагогічних технологій для розвитку науково-педагогічних працівників у контексті змін, що відбуваються у галузі вищої освіти, а саме: використання латерального мислення Едварда де Боно як дослідницької педагогічної технології. Автором зазначено, що серед науковців не існує одностайності у визначенні поняття та класифікації педагогічних технологій. Розглянуто теоретичні та практичні аспекти використання методики «Шість капелюхів мислення». Запропоновано анкетування для виявлення рівня обізнаності щодо сучасних педагогічних технологій.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології, науково-педагогічні працівники, латеральне мислення, «Шість капелюхів мислення».

Нині одним з головних векторів зовнішньої політики України є вступ до Європейського Союзу. Розвиток суспільства в нових умовах неможливий без підвищення творчого потенціалу особистості, стимулювання розвитку її творчого мислення. Постає завдання створення та імплементації програм, технологій, спрямованих на розвиток останнього. В теперішніх умовах трансформації світового освітянського простору тема використання сучасних педагогічних технологій займає головне місце в педагогічному дискурсі останніх років. Працювати над розвитком та вдосконаленням викладача ВНЗ можна лише тоді, коли він зацікавлений у здобутті знань, яких йому бракує. Отже, важливо вибрати відповідні сучасні педагогічні технології для досягнення цілі.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки існує чимало теоретичної та науково-методичної літератури, в якій розглядається питання залучення педагогічних інновацій до навчально-виховного процесу у вищій школі, до психолого-педагогічних аспектів організації занять із використанням сучасних педагогічних технологій (Н.Абашкіна, А.Алексюк, Л.Ващенко, Н.Волкова, С.Гончаренко, І.Дичківська, І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Пєхота, І.Подласий, С.Сисоєва, П.Шеремета, П.Щербань, В.Ягупов та ін.). Проблеми інновацій досліджують російські науковці П.Гальперін, М.Кларін, Н.Тализіна, Д.Чернилевський та ін.

Метою даної статті є обґрунтування релевантних сучасних педагогічних технологій для розвитку науково-педагогічних працівників.

Серед науковців не існує одностайності у класифікації педагогічних технологій, активних та інтерактивних методів навчання, але на необхідності їхнього використання у навчальному процесі наполягає більшість сучасних провідних вітчизняних та іноземних дослідників. Тому, за В.Сгадовою, необхідною у вищій школі є "розробка й обґрунтування педагогічної технології, що охоплює зміст, організаційні форми, методи і засоби навчання, які визначають ефективність взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямованої на формування фахівця-професіонала, здатного швидко адаптуватися до життя суспільства і реалізувати свій творчий потенціал" [1, с.7].

На наш погляд, розвиток компетентної особистості, сучасного фахівця можливо здійснити шляхом залучення у практику занять як зі студентами, так і для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, сучасних педагогічних технологій. Останні мають доповнити, а деяких випадках замінити, традиційні навчальні методи, які вже не можуть виконати замовлення суспільства у компетентних, ерудованих, адаптованих до динамічного сьогодення, фахівцях. Ми пропонуємо інтерактивні варіанти засвоєння нового матеріалу, а саме: навчальний тренінг, дидактичні ігри, соціодраму, психодраму, латеральне мислення, методики кооперованого навчання, проблемне навчання, метод випадків та метод ситуацій тощо.

Сучасні педагогічні технології надають можливість враховувати індивідуальні особливості, сприяють спілкуванню, відкритості, творчому підйому, тобто створюються умови й можливості, щоб той, хто навчається, мав можливість реалізувати себе.

У сучасній педагогічній науці поняття "педагогічна технологія" розглядається науковцями багатопланово. Наприклад, "педагогічна технологія" як наука (О.Падалка, Г.Селевко, Н.Тализіна), як

педагогічна система (С.Сисоєва, І.Дичківська, Д.Чернилевський, О.Пометун та Л.Пироженко); як мистецтво педагога (І.Прокопенко, В.Євдокимов); як ефективний алгоритм досягнення освітньої мети (І.Подласий, П.Сікорський тощо.

Начасі визначення педагогічної технології значно ширше та відмінне від свого начального. На нашу думку, сучасна педагогічна технологія є багатофункціональною системою, яка базується на принципах сучасної освіти, максимально оптимально використовує наявні способи педагогічного впливу з метою забезпечення освітнього результату [2, с.119].

Доволі новим та не поширеним в педагогічній практиці вищих навчальних закладів, але, на нашу думку, цікавим та перспективним різновидом сучасних педагогічних технологій є методика "Шість капелюхів мислення", що була розроблена Едвардом де Боно, в основі якої лежить теорія латерального (паралельного, нешаблонного) мислення зазначеного автора [3; 4; 5].

Едвард де Боно розглядає мислення у широкому значенні як процес роботи з інформацією (як операційне вміння), що виникає у проблемній ситуації, безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям людиною навколишньої дійсності, з її увагою, спирається на роботу пам'яті, уяви, на знання (усвідомлювані та неусвідомлювані), пов'язаний з особистісними характеристиками, з "его" людини та її емоційною й мотиваційною сферами. Мислення знаходить свою реалізацію в мові та мовленні. Але, як зазначає вчений, рівень розвитку мовленнєвих навичок не може бути показником рівня розвитку мислення людини [3].

Едвард де Боно провів ретельну та кропітку роботу щодо вивчення видів мислення. У 1967 році вчений уводить поняття «латеральне мислення», під яким розуміє специфічний процес обробки інформації, спрямований на зміну існуючої стереотипної моделі сприйняття навколишньої дійсності, створення нових альтернативних підходів до розв'язання певної проблеми [6]. Латеральне мислення – це форма творчого мислення креативний аспект людського мислення. У перекладі з англійської – це спосіб вирішення проблем відкиданням традиційних методів та застосуванням (використанням) нетрадиційних і явно нелогічних засобів.

На думку Едварда де Боно, ключовими характеристиками латерального мислення є перегляд існуючої інформації та усвідомлюваний пошук альтернатив. Метою – генерація нових ідей та відхід від старих фіксованих стереотипів, внесення змін в аналіз розв'язання задачі та в підходи до розв'язання проблеми. Існує декілька методів розвитку латерального мислення, а саме: «Plus Minus Interesting» (PMI – плюс, мінус, цікаво), «Other People View» (OPV – погляд інших людей), «Consider All Facts» (CAF – розгляд усіх факторів), «Consequences and Sequel» (C and S – наслідки й результат), «Random Input» (метод випадкової стимуляції), «Six Thinking Hats» («Шість капелюхів мислення»), «Six Value Medals» («Шість медалей оцінки») та ін.

В основі «Шести капелюхів» лежить ідея паралельного мислення. Традиційне мислення грунтується на полеміці, дискусії і зіткненні думок. Однак при такому підході часто виграє не найкраще рішення, а те, яке найуспішніше пропагувалося в дискусії. Паралельне мислення - це мислення конструктивне, при якому різні точки зору і підходи не стикаються, а співіснують.

Метод шести капелюхів - це простий і практичний спосіб розділення процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений метафоричним капелюхом певного кольору.

Ми можемо навчитися оперувати різними аспектами нашого мислення по черзі. Потім зібрати ці аспекти разом і ми отримати «повноколірне мислення». Даний метод забезпечує більш ефективну концентрацію та усвідомлення глибини мислення, а також легкість в опануванні власними думками.

Використовувати метод на особистому рівні можливо в будь-яких областях розумової діяльності, це можуть бути, наприклад, важливі листи, статті, плани, рішення проблем. В професійній діяльності - планування, оцінка чого-небудь, дизайн, створення ідей. У груповій роботі - проведення зустрічей, знову ж таки − оцінка, планування, вирішення конфліктів, навчання.

Щоб сформулювати таке мислення де Боно пропонує використовувати різні логічні методи (прийоми), інакше кажучи, одягаючи на голову різні капелюхи, кожен розумовий метод відповідає капелюхові певного кольору. Де Боно зазначає: "що стосується тих, хто мислить нешаблонно, то вони надають перевагу новому погляду на проблему та дослідженню її з усіх боків, замість того, щоб дотримуватися раз вибраної позиції" [5, с.2]. Ця методика може допомогти вирішити певне проблемне завдання. За методикою де Боно, процес мислення можна певним чином структурувати, завдяки чому він стає ефективнішим. У зазначеній методиці [7, с. 1] використовуються різноманітні прийоми оперування інформацією. Образно Е. де Боно називає їх кольоровими капелюхами. Колір кожного капелюха несе своє смислове навантаження. Сутність зазначеної методики наступна.

Прийом "білий капелюх" використовується, щоб спрямувати увагу людини на потрібну інформацію, факти.

Прийом "червоний капелюх" націлює нас на використання почуттів та інтуїції, формування ставлення до чогось.

Прийом "чорний капелюх" використовується для формулювання критичних оцінок, виокремлення негативних сторін.

Прийом "жовтий капелюх" направлений на позитив, пошук переваг позитивних сторін у вирішенні проблеми.

Прийом "зелений капелюх" – це вияв креативності. У зеленому капелюсі відбувається творення нових ідей, модифікація тих ідей, що вже існують, пошук альтернативних аспектів, дослідження завуальованих можливостей.

Прийом "синій капелюх" застосовується для управління процесом мислення. Цей прийом може бути використаний на початку аналізу проблеми для формулювання чітких завдань. Можна цей прийом використовувати й наприкінці заняття для узагальнення та означення перспектив.

У процесі проведення занять за технологією де Боно ті, хто навчаються, можуть одягати заздалегідь приготовані яскраві відповідних кольорів капелюхи, перед тим, як висловитися, значення кольорів яких має бути у них перед очима (на дошці чи аркуші паперу). Це потрібно для чіткого дотримання вимог цієї методики. На нашу думку, методика формування латерального мислення може досить продуктивно використовуватись у навчально-виховному процесі вищої школи як для навчання студентів, так і викладачів для розробки предметних та локальних інтерактивних і дослідницьких технологій. Метою зазначених технологій навчання є вирішення різноманітних навчальних (підвищення рівня засвоєння матеріалу внаслідок використання методики) та професійних (пов'язаних з особливостями фахової діяльності) завдань.

Наприклад, Едвард де Боно оголосив такі переваги методу під час перебування під жовтим капелюхом:

1. Зазвичай розумова праця уявляється нудною та абстрактною. "Шість капелюхів" дозволяє зробити її яскравим і захоплюючим засобом управління своїм мисленням.

2. Кольорові капелюхи – це метафора, яка добре запам'ятовується, яку легко застосовувати.

3. Метод шести капелюхів можна використовувати на будь-якому рівні складності, від дитячого садка до ради директорів.

4. Завдяки структуруванню роботи та виключенню безплідних дискусій мислення стає більш сфокусованим, конструктивним і продуктивним.

5. Метафора капелюхів є свого роду рольовою мовою, на якій легко обговорювати і переключати мислення, відволікаючись від особистісних переваг і нікого не ображаючи.

6. Метод дозволяє уникнути плутанини, оскільки тільки один тип мислення використовується всією групою в певний проміжок часу.

7. Метод визнає значимість усіх компонентів роботи над завданням (проектом) – емоцій, фактів, критики, нових ідей, і включає їх в роботу в потрібний момент, уникаючи деструктивних факторів [2].

Маємо зауважити, що інтерактивне навчання не є самоціллю. Воно виступає як засіб створення у процесі навчання такої основи, що найбільше сприятиме співпраці викладача-модератора (тренера тощо) та того, хто вчиться, надає можливості дійсно реалізувати особистісно орієнтоване навчання. Інтерактивне навчання відкриває широкі можливості для застосування мультимедійних засобів навчання, які надають можливість користувачеві працювати в діалоговому режимі з різнорідними даними (графі-

кою, звуком, текстом та відео), що організовані у вигляді єдиного інформаційного середовища.

За таких умов, нами було розроблено та апробовано анкету для виявлення знань викладачами ВНЗ сучасних педагогічних технологій [2, с. 241-242].

АНКЕТА

"Сучасні педагогічні технології"

1. Встановіть співвідношення понять (правильна відповідь – 1 бал):

Педагогічна технологія …….....система засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом, що дозволяє при виконанні певних умов досягти заданого освітнього рівня;

Технологія навчання ……..……науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання проміжних цілей і заздалегідь визначений остаточний результат;

Освітня технологія …… шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання.

2. Освітня інноватика це – (правильна відповідь – 1 бал).
3. Назвіть науковців, які опікуються дослідженням та впровадженням інноваційних технологій навчання та виховання в Україні. (кожна правильна відповідь – 1 бал).
4. Які сучасні педагогічні технології Ви використовуєте в своїй педагогічній діяльності? (кожна позиція – 1 бал)
5. Які різновиди тренінгу Ви знаєте? (кожна позиція – 1 бал)
6. Які різновиди ігор в навчанні Ви знаєте? (кожна позиція – 1 бал)
7. Чим відрізняється соціодрама від психодрами? (правильна відповідь – 1 бал)
8. Методика латерального мислення за Е. де Боно ("Шість капелюхів мислення") наступна (встановіть співвідношення понять):

Прийом "білий капелюх" …… направлений на позитив, пошук переваг позитивних сторін у вирішенні проблеми;

Прийом "червоний капелюх" ……застосовується для управління процесом мислення;

Прийом "чорний капелюх" ..……це вияв креативності, творення нових ідей, пошук альтернативних аспектів;

Прийом "жовтий капелюх" .. ….. використовується для формулювання критичних оцінок, виокремлення негативних сторін;

Прийом "зелений капелюх" …… використовується, щоб спрямувати увагу людини на потрібну інформацію, факти;

Прийом "синій капелюх" ……націлює нас на використання почуттів та інтуїції, формування ставлення до чогось.

9. Назвіть різновиди кооперованого навчання (кожна позиція – 1 бал)
10. У чому сутність кейс-методу? (правильна відповідь – 1 бал)

Підрахуйте загальну суму балів:

28 і більше балів - оптимальне оволодіння сучасними педагогічними технологіями;

27-20 балів – допустимий рівень оволодіння сучасними педагогічними технологіями;

19-10 – критичний рівень оволодіння сучасними педагогічними технологіями;

9 і меньше балів – недопустимий рівень оволодіння сучасними педагогічними технологіями.

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, що є одним із завдань Болонського процесу.

Враховуючи зазначене нами вище, при навчанні дорослих, а саме, викладачів вищих навчальних закладів, ми пропонуємо використовувати метод латерального мислення. Ми вважаємо цей метод однією з найбільш вдалих, доцільних та перспективних форм організації занять для розвитку науково-педагогічних працівників. Оскільки, на нашу думку, саме завдяки зазначеному методу з'являється ідеальна можливість встановити зв'язки між багатим педагогічним досвідом та результатами новітніх досліджень в галузі педагогіки.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в подальшому розширеному та поглибленому вивченні теоретичних та прикладних розробок Едварда де Боно, аналізі та адаптації методів ученого та у поєднанні їх з іншими методами.

Література та джерела

1. Педагогічний процес у вищій школі: метод. реком. / авт.-уклад. В.В.Сгадова. – К. : НПУ, 2003. – 57 с.
2. Єгорова В.В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Єгорова Вероніка Вячеславівна. – К., 2011. – 288 с.
3. Боно Э. Серьезное творческое мышление / Боно Эдвард ; [пер. с англ. Д.Я.Онацкая]. – Мн. : ООО "Попурри", 2005. – 416 с. : ил.
4. Боно Э. Метод инструментов и уроки мышления [Електронний ресурс] / Боно Эдвард. – Режим доступу: http: //www.edwdebono.com/russian/overview/obzor3.htm. – Загол. з екрану.
5. Колесник М. Тренинг "Шесть Шляп мышления" [Електронний ресурс] / Колесник М. – Режим доступу: http://www.amr.ru/events/calendar/detail.php?ID=4110. – Загол. з екрану.
6. Боно, Эдвард де. Латеральное мышление / Боно; [пер. с англ. П.А.Самсонов]. – Мн. : ООО "Попурри", 2005. – 384 с.
7. Шесть Шляп Мышления [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kolesnik.ru/2005/de-bono-six-hats/. – Загол. з екрану.

Статья посвящена анализу и обоснованию релевантных современных педагогических технологий для развития научно-педагогических работников в контексте изменений, которые происходят в сфере высшего образования, а именно: использования латерального мышления Эдварда де Боно в качестве исследовательской педагогической технологии. Автором подчеркнуто, что среди ученых не существует единогласия в определении и классификации педагогических технологий. Рассмотрены

теоретические и практические аспекты использования методики «Шесть шляп мышления». Предложено анкетирование для определения уровня осведомлённости касательно современных педагогических технологий.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, научно-педагогические работники, латеральное мышление, «Шесть шляп мышления».

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. The article is dedicated to the analysis and argumentations of lateral thinking method introduction as a research modern pedagogical technology at advanced teachers' training at the institutes of higher education. Relevant modern educational technologies for the development of teachers of the institutes of higher education are proved. The questionnaire to identify knowledge of teachers of the institutes of higher education of modern pedagogical technologies was developed and tested.

Key words: modern pedagogical technologies, teachers of the institutes of higher education, lateral thinking, «Six Thinking Hats».

УДК 159.923

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ

Карбованець Олена Іванівна
м.Ужгород

Психолого-педагогічні основи формування знань, розглянуті у статті визначають напрями і вимоги до покращення знань особистості. Систематизовано літературні дані щодо психологічних й педагогічних основ формування знань. Охарактеризовано основні поняття дослідження. Визначено, що успішне формування знань передбачає оволодіння необхідними прийомами мислення. Дотримання психолого-педагогічних положень у навчанні відбувається за наявності сприятливих умов для їх поступового розвитку в процесі пізнання.

Ключові слова: психологія, педагогіка, знання, формування, засвоєння знань

Розбудова української державності ставить перед освітою нові завдання щодо підвищення якості знань, яких людина набуває в процесі становлення фахівцем. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема вивчення психолого-педагогічних засад формування знань, яка обумовлена стрімким історичним розвитком суспільства, що суттєво впливає на рівень, розвиток, уточнення і форми передачі знань.

Аналітико-пошукова робота з проблеми, що розглядається, дозволила встановити, що основні аспекти формування знань розглянуті у працях В.П.Безпалька, Д.Н.Богоявленського, П.Я.Гальперіна, С.У.Гончаренка, В.В.Давидова, Г.С.Костюка, І.Я.Лернера, А.К.Маркової, Н.О.Менчинської, В.О.Онищука, П.І.Підкасистого, І.П.Підласого, Н.Ф.Тализіної, Т.І.Шамової та інших.

Як бачимо, проблема формування знань була предметом багатьох наукових досліджень. Саме тому мета статті полягає в розкритті вкладу видатних представників науки у розвиток психолого-педагогічних основ формування знань, аналізі та узагальненні основних результатів досліджень з даної проблеми.

Відповідно до логіки досліджень психолого-педагогічних основ формування знань, що проводяться, розглянемо як у філософській, психологічній й педагогічній літературі визначається поняття "знання".

Літературні джерела з філософії [4, 16, 22] свідчать про неоднозначну інтерпретацію даної категорії. Поширеним є трактування поняття як: "відображення об'єктивних характеристик дійсності в свідомості людини" [22, с.199]. Психологи, зокрема Н.Ф. Тализіна [20], визначають знання як образи предметів, явищ матеріального світу, які ніколи не існують в голові людини поза якоюсь діяльністю, поза окремими діями [5, 8, 10, 15]. З точки зору педагогічних досліджень "знання – це перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень і теорій" [21, с.212]. Т.О. Ільїна наголошує на тому, що знання є "…провідною ланкою в системі навчання, бо тільки знання сприяють виробленню свідомого користування уміннями і навичками" [11, с.222].

На сьогодні не існує єдиної класифікації знань. Це пояснюється великою різноманітністю чинників, що безпосередньо впливають на їх формування. За класифікацією Ю.К.Бабанського, знання поділяються на: теоретичні, які складають зміст навчального предмету та фактичні, які роз'яснюють, конкретизують певні теоретичні положення [3]. Б.Д.Комісаров класифікує знання на: теоретичні – розкривають сутність процесів та явищ і є основою наук та емпіричні – фіксують факти і не впливають безпосередньо на формування наукового світогляду [13].

Формами теоретичних знань є ідея, теорія, поняття [17]. Організація навчального процесу, на основі провідних ідей, сприяє кращому засвоєнню знань. Базовими компонентами змісту навчальних предметів є факти, поняття, закони, доказані наукою. Вищою формою вираження наукового знання є теорія. Теорія дає систематично розроблену, впорядковану певним чином сукупність поглядів науки, які належать до тієї чи іншої предметної галузі [22, с.227]. Б.Д. Комісаровим наукова теорія визначається як "концентрат знань, єднальна ланка між методологією, світоглядом, картиною світу і практикою" [13, с.42]. Зміст теорії виражається у наукових поняттях. Поняття є особливою формою наукових знань [1,2]. Формування теоретичних знань та наукового світогляду відбувається на основі понять, які характеризуються різним ступенем узагальнення та співвідношенням з іншими поняттями.

Окремою формою наукових знань є факти. Вони характеризують наукові дані і є підґрунтям подальшої теоретичної діяльності, які охарактеризовані в працях дидактів [6, 7, 19]. Важливою є роль кожної з наведених форм наукового знання у змісті навчальних предметів, зокрема – реальні та наукові факти, які формують відповідні вміння та навички. Основні поняття забезпечують свідоме розуміння змісту навчального предмету. Основні закони виражають зв'язки та відношення між явищами і об'єктами дійсності. Теорії визначають систему методів пояснення та прогнозування явищ певної галузі знань. Методологічні знання містять знання способів наукової діяльності, методів пізнання. Оцінні знання – це знання про норми відношення до існуючих суспільних явищ.

Аналіз літературних джерел з філософії, психології та педагогіки дає змогу зробити такі узагальнення: категорія "знання" є загальнонауковою; важливою рисою знань є відображення результату об'єктивного пізнання; чітка структура змісту та обсягу знань є важливою передумовою ефективного навчання. Формування та засвоєння знань передбачає обов'язкове застосування законів і принципів психології та дидактики. Засвоєння знань відбувається в процесі навчальної діяльності. З позиції психологів, процес засвоєння знань відбувається поетапно, що передбачає набуття суб'єктом навчання дій, понять та форм поведінки, вироблених суспільством. Основу засвоєння знань становлять такі процеси мислення: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, генералізація. Засвоєння теоретичних знань забезпечує чітка, добре продумана логічна структура інформації, а

також розумове відтворення процесів становлення абстракцій і понять, моделей взаємозв'язку абстракцій з емпіричним матеріалом [10, 20]. До оволодіння знаннями спонукає мотивація, яка є як пізнавальна, що викликає бажання дізнатися більше, так і мотивація досягнень, яка пов'язана із бажанням проявити, показати себе. В мотиваційній сфері переважаюча роль належить пізнавальному інтересу. У процесі засвоєння знань має значення процес запам'ятовування матеріалу. Його ефективність визначається рівнем розвитку пам'яті суб'єкта навчання. Основні етапи засвоєння навчальної інформації полягають у сприйнятті, концентрації, запам'ятовуванні, повторенні, забуванні та пригадуванні матеріалу. Успішному засвоєнню знань сприяє усвідомлення суб'єктами навчання ролі теоретичних знань.

Суттєву роль для якісного формування знань відіграють методи індукції, дедукції, синтезу, аналізу, узагальненню [19], а також теорія розвивального навчання Л.В. Занкова. Суть її полягає у чіткому розмежуванні цілісного об'єкту або явища, що вивчається, на окремі складові, на основі принципів цілісності та системності [8]. Деякі автори у формуванні знань відводять особливу роль встановленню міжпредметних зв'язків, наголошуючи, що вони є основою розуміння основних положень навчальної дисципліни. Це сприяє вдосконаленню процесу засвоєння, систематизації та розширенню набутих знань, активізує пізнавальну діяльність суб'єкта навчання [9]. Процес набуття та засвоєння знань є тривалим, складним та поетапним і включає: сприйняття, осмислення, усвідомлення, запам'ятовування, застосування набутих знань в практичній діяльності. В.Д. Давидов і А.К. Маркова виділяють такі стадії формування знань: 1) орієнтація в ситуації завдання, розв'язання якого вимагає нових понять; 2) оволодіння зразком такого перетворення матеріалу, яке виявляє в ньому відношення, що служить загальною основою розв'язання завдання даного виду; 3) фіксація цього відношення в предметній чи знаковій моделі, що дає можливість вивчити його властивості в чистому вигляді; 4)виявлення таких властивостей виділеного відношення, завдяки яким можна вивести умови і способи розв'язання вихідного завдання [14].

Важливе місце у формуванні знань дидактами та методистами відводиться також оптимальному поєднанню форм навчання. При цьому навчальні дії суб'єкта навчання, залежно від функцій формування знань, поділяють на специфічні та загальнологічні. І.П. Підласий виокремив основні генеральні чинники, що комплексно впливають на продуктивність знань. Це, зокрема: навчальний матеріал; організаційно-педагогічний вплив; здатність суб'єкта до навчальної діяльності; час, який відводиться на формування знань [18]. М.П. Гузик акцентує увагу на принципі укрупнення дидактичних одиниць і згортанні знань з тією метою, щоб їх компактно передати [12]. Вітчизняний дидакт В.О. Онищук, досліджуючи організаційно-педагогічний вплив на формування знань, визначає такі види діяльності із засвоєння знань: загально-навчальна, пізнавальна, творча, самоорганізуюча. Це – сприйняття, осмислення, використання методів, засобів та прийомів, запам'ятовування нового, розв'язування тренувальних вправ, робота з підручником [7]. І.П. Підласий звертає увагу, що методи навчання "повинні бути такими, щоб зменшувати труднощі пізнання, робити навчання посильним і доступним", рекомендує раціонально використовувати навчальний час [18, с.17].

Аналіз психолого-педагогічної та дидактичної літератури дозволяє зробити такі узагальнення: 1) формування знань – це довготривалий процес, який поєднує сумісну діяльність педагога та суб'єкта навчання, передбачає оволодіння необхідними прийомами мислення, дотримання психолого-педагогічних положень у процесі організації навчальної діяльності суб'єкта; 2) успішне формування знань відбувається у разі створення сприятливих умов для їх поступового розвитку в процесі пізнання і залежить від наступних генеральних чинників: навчального матеріалу, організаційно-педагогічного впливу, здатності суб'єкта до навчання, часу, відведеного на засвоєння знань; 3) формування знань має свої особливості, які пов'язані із специфікою, змістом та їх місцем у цілісній системі.

Таким чином, психолого-педагогічні дослідження вчених показали, що успішно засвоювати знання можна, якщо розвивати у суб'єктів навчання аналітичне мислення, навчити їх виділяти істотне в навчальному матеріалі, порівнювати, робити узагальнення, доводити окремі положення, оцінювати явища і події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Висновки. Узагальнення результатів досліджень показує, що розвиток особистості, оновлення її світоглядних та ціннісних орієнтирів певною мірою зумовлюється різноманітністю чинників, які впливають на їх формування протягом життя. Категорія «знання» є загальнонауковою. Вона відображає результат об'єктивного пізнання, чітку структуру змісту та обсягу знань, що є передумовою ефективного навчання. На продуктивності знань позначаються: навчальний матеріал, організаційно-педагогічний вплив, здатність до навчальної діяльності та час, відведений на засвоєння знань. Успішне формування знань відбувається за належних умов для їх поступового розвитку в процесі пізнання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні проблеми методологічних засад формування знань.

Література та джерела

1. Анастасова Л.П. Развитие общебиологических понятий в школах взрослых / Анастасова Л.П., Казакова О.В., Короткова Л.С. – М.: Просвещение, 1967. – 120 с.
2. Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания / И.Д.Андреев. – М.: Наука, 1989. – 303 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Вернадский В.И. Труды по философии естествознания / В.И.Вернадский [отв. ред. Симаков и др.] – М.: Наука, 2000. – 504 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию: [учеб. пособие для студ. вузов,] / П.Я.Гальперин. – М.: Книж. дом "Университет"; Ростов на Дону: Феникс, 1999.– 332 с.
6. Данилов М.О. Дидактика: проблемы методологии педагогики и методики исследования / М.О.Данилов. – М.: Педагогика, 1972. – 350 с.
7. Дидактика современной школы: [пособие для учителя /под ред. В.А. Онищука]. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.
8. Занков Л.В. Избранные психологические труды /Л.В.Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
9. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д.Зверев– М.: Знание, 1977.– 64 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И.А.Зимняя – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
11. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций /Т.А.Ильина – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
12. Комбінована система М.П. Гузика в контексті навчання дітей історії: загально-дидактичний і методичний аспекти. – К.: Плеяда, 2005. – 152 с.
13. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б.Д.Комиссаров – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
14. Концепция учебной деятельности / Давыдов В.В., Маркова А.К. // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13-27.
15. Крутецкий В.А. Психология / В.А.Крутецкий – М.: Просвещение, 1986. – 335 с.
16. Надольний І.Ф. Філософія /І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко. – К.: Вікар, 1999. – 624 с.
17. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина]. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
18. Пидласый И.П. Продуктивная педагогіка / И.П.Пидласый – М.: Нар. образование, 2003. – 496 с.
19. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н.Скаткин – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
20. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
21. Український педагогічний словник /[авт.-уклад.С.У.Гончаренко]. – К.:Либідь, 1997. – 376 с.
22. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник / Е.В. Ушаков. – М.: Экзамен, 2005. – 528 с.

Психолого-педагогические основы формирования знаний, рассмотрены в статье определяют направления и требования к улучшению знаний личности. Систематизированы литературные данные о психологических и педагогических основах формирования знаний. Охарактеризованы основные понятия исследования. Определено, что успешное формирование знаний

предполагает овладение необходимыми приемами мышления. Соблюдение психолого-педагогических положений в обучении происходит при наличии благоприятных условий для их постепенного развития в процессе познания.

Ключевые слова: психология, педагогика, знания, формирование, усвоение знаний.

Psychological and pedagogical fundamentals for the development of knowledge have been discussed in the article as well as trends and requirements to improve the knowledge of an individual. The literary data on psychological and pedagogical foundations of knowledge have been analysed. The basic concepts of the study have been characterized. The successful creation of knowledge involves mastering of the essential techniques of thinking. Compliance with the provisions of psycho-educational learning takes place in the presence of favorable conditions for their gradual development in cognition .

Key words: psychology, education, knowledge creation, learning

УДК 378.031(477)

РОЗВИТОК ІДЕЇ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ВПРОДОВЖ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.

Кобрій Ольга Миколаївна
Брода Мар'яна Володимирівна
м.Дрогобич

Обґрунтовано основні тенденції розвитку проблеми демократизації змісту педагогічної освіти впродовж другої половини XX ст., що були пов'язані зі спробами демократизації навчально-виховного процесу, формування громадянських цінностей майбутнього вчителя, підтримки національних традицій і впровадження в українській освіті європейських та світових стандартів освіти. Охарактеризовано зміни щодо якісної педагогічної підготовки вчителя, що насамперед передбачає діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу та перехід до демократичної взаємодії його учасників.

Ключові слова: демократизація змісту педагогічної освіти, громадянські цінності майбутнього вчителя, діяльнісний підхід, демократична взаємодія, друга половина XX ст.

У вирішенні життєвих проблем сучасна педагогічна освіта дозволяє виявити на кожному такому етапі основні тенденції його удосконалення, шляхи та засоби його реалізації та враховує при цьому надбання багатьох поколінь, практику організації сучасного навчально-виховного процесу. Лише через самостійну роботу, поєднання різних елементів навчальної діяльності (мотиваційного, емоційного, вольового тощо) і, відповідно, професійно значущих якостей студентів (їхніх здібностей, потреб, інтересів, нахилів, бажань, емоційно-вольових якостей і т. ін.), надання навчальному процесу творчого характеру можна забезпечити якісний процес навчання і виховання молоді та ефективну педагогічну підготовку вчителя.

Розвиток ідеї демократизвції в суспільстві та освіті у другій половині XX ст. завдячує таким дослідникам, як С. Рубінштейн та його послідовники В. Сиркіна, О. Леонтьєв, пізніше – О. Матюшкін, В. Роменець та ін. Їхні дослідження стимулювали процес з'ясування умов для самостійності й активності суб'єкта та докорінно змінювали ставлення до дослідника, було виявом поваги до людини, яка здійснює пізнавальну діяльність і є носієм творчості.

Важливі аспекти демократизації педагогічної освіти та інноваційні процеси в системі підготовки вчителя досліджують І. Бех [1] (стосовно особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання), І. Богданова (розкриваючи модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів), О. Вишневський [3], О. Кривильова (щодо перетворювальної діяльності особистості), О. Глузман (визначаючи тенденції розвитку університетської педагогічної освіти), С. Золотухіна [4] (розкриваючи ідею виховного навчання), В. Луговий (аналізуючи розвиток педагогічної освіти в Україні в історичному контексті), В. Шахов [9] (щодо визначення змісту базової педагогічної підготовки) та ін. Демократичні перетворення в сучасній освіті виявляють також О. Корсакова, О. Савченко, А. Фурман [8], які звертають увагу на демократизацію навчання і виховання з позицій учня як суб'єкта діяльності. Водночас у сучасній педагогічній теорії недостатньо цілісно розкривається питання демократичної перебудови педагогічної освіти протягом XX ст. та не простежується зв'язок між інноваційними процесами та підготовкою вчителя.

Мета статті – обґрунтувати стан розробки тенденцій розвитку змісту педагогічної освіти в Україні протягом другої половини XX ст. та охарактеризувати демократичні зміни щодо якісної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням цих тенденцій та простежити залежність змісту підготовки вчителя від інноваційних процесів у суспільстві та освіті.

Істотні зміни у педагогічній освіті 50-х – 60-х рр. XX ст. не відбувалися головним чином через ідеологічне навантаження на навчальні заклади і відсутність елементарних умов для творчості, однак на основі пропагування педагогічних ідей А. Макаренка щодо проявів дисциплінованості у навчанні та вихованні молодих людей відповідні дослідження велися в руслі створення належних умов для чітко організованої праці на благо суспільства.

Водночас зазначимо, що будь-які спроби гуманізації педагогічної освіти завжди були виявленням її демократизації. Врахування специфіки предмету діяльності, індивідуальних можливостей студентів, педагогічний підхід до контролю та оцінювання, вияв уваги до особистості, її поведінки, настрою, переживань, що вели до забезпечення гуманістичного характеру роботи, одночасно сприяли її демократичності, створювали умови для самостійної і творчої діяльності особистості.

Будь-які нововведення, що стосувалися змісту освіти (наприклад, зміцнення зв'язку з життям), формально пристосовувалися до існуючої системи навчання і приводилися до бажаного вигляду. Командно-адміністративна система управління освітою вела до негативних процесів у навчальних закладах. Весь процес активізації навчання і виховання у вищій школі позначається впливом зовнішніх обставин, за яких здійснюється педагогічний процес.

Щоб з'ясувати головні напрямки розвитку змісту педагогічної освіти, треба брати до уваги методологію педагогічної науки як сукупність вихідних філософських ідей, які лежать в основі дослідження педагогічних явищ і процесів і вирішальним чином упливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ. Реформування основних підходів до вдосконалення педагогічної освіти, перегляд системи цінностей і пріоритетів у їх побудові неможливі без усунення ідеологічних штампів, без зняття ярликів в історії педагогічної думки. Йдеться також про перебудову свідомості учасників педагогічного процесу, звільнення від стереотипів старого і перехід до нового педагогічного мислення. У модернізації освіти важливо вибрати таку стратегію, яка б відповідала новому педагогічному мисленню, виражала нові принципи побудови осві-

ти і враховувала її мету.

Важливою особливістю змісту педагогічної освіти 50-х рр. ХХ ст. було глибоке розкриття закономірностей вікового розвитку особистості. Якісне висвітлення питання вікових особливостей учнів пояснювалося проведенням тісного зв'язку із психологією, фізіологією і гігієною, аж до часу переходу в 1974/75 навчальному році на нові навчальні плани і програми, який викликав жваве обговорення проблем підготовки вчителя. Були спеціально обладнані предметні кабінети з різними технічними засобами навчання, створені і організовані на загальнодержавному рівні навчальні телевізійні передачі, спостерігалося введення нових форм організації навчальних занять, що сприяло зміцненню педагогічних позицій вчителя, стимулювало методичну творчість учителів, працю над удосконаленням уроку та інших форм навчання, поєднанням колективної та групової й індивідуальної роботи на навчальних заняттях, а також самостійну пошукову роботу учнів чи студентів.

Аналіз педагогічних досліджень 60-х рр. ХХ ст. свідчить, що педагогічні дисципліни орієнтували на процесі якісного викладання інформації з навчальних предметів, активну участь у ньому педагога, іноді на самостійну підготовку щодо вивчення цієї інформації вдома. Кожного разу підкреслювалася залежність результатів роботи від педагогічного керівництва. Формування інтересу до навчання, створення умов для елементів творчості, постановка проблемних запитань тощо акцентували увагу на ініціативі старшого в організації навчально-виховного процесу.

Протягом 60-х рр. ХХ ст. робиться акцент на питаннях наукової організації розумової діяльності, уміннях учнів і студентів вчитися, використанні можливостей матеріальної бази навчального закладу. Більшість досліджень стосувалося покращення вирішення режимних питань, послідовності та чергування видів діяльності, створення робочого місця та ін. До того ж раціоналізація навчання часто пов'язувалася зі збільшенням долі самостійної роботи учня чи студента (Н. Шумило, М. Сазонова та ін.), поєднанням нового із раніше засвоєним, активним виробленням умінь і навичок на основі засвоєних знань тощо.

Не дивлячись на панівну у 60-х рр. ХХ ст. залежність результатів роботи учнів чи студентів від педагогічного керівництва, ініціативи вчителя та викладача в організації навчально-виховного процесу, останнім часто вдавалося викликати інтерес до діяльності, створювати умови для прояву творчості (іноді постановкою проблемних запитань), а також робити акцент на питаннях наукової організації розумової діяльності, уміннях учнів і студентів вчитися, використанні можливостей матеріальної бази навчального закладу. А з 1972 р. у зв'язку з прийняттям закону „Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти" процес формування свідомості вчителя характеризувався ще більшим посиленням його ідеологізації, однак, разом з тим, активізацією навчання учнів та студентів шляхом залучення їх до самопідготовки. Дослідники педагогічного процесу в 70-х рр. ХХ ст. (Г. Щукіна, М. Скаткін [6] та ін.), відзначаючи необхідність системності в організації самонавчання, наголошували на можливості забезпечення розвивального ефекту від самостійної роботи.

Якщо часткова демократизація навчальних закладів у 60-ті рр. ХХ ст. активізувала проблемне, програмоване навчання, впровадження дослідницьких методів тощо, то пізніше вона знову змінилася застійними явищами в усіх сферах життя, в т. ч. і в освіті. Водночас створення проблемних ситуацій та технологій проблемного навчання (Т. Кудрявцев, М. Махмутов) вважаються на основі власних спостережень та досліджень багатьма педагогами (І. Лернер, О. Пометун, О. Тихомиров та ін.) психологічною закономірністю ефективного навчання і, значить, важливою умовою гуманізації освіти та її змісту. Теорії творчої особистості (А. Бандури, О. Клепікова [5], І. Кучерявого [5] та ін.) підкреслюють, що сама особистість володіє творчістю і використовує свою здатність до адаптації в нових умовах проживання, і таким чином „виходять" на інший рівень організації процесу розвитку духовних сил, емоцій, почуттів особистості, – шляхом спонукання до участі в діяльності й перетворення власного способу життя, що дає змогу творити, розвиватися.

Звісно, у практиці окремих педагогів реалізовувалися демократичні шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу (через диференціацію, профілізацію тощо), орієнтація змісту підготовки вчителя на самонавчання і самовиховання, впровадження модульно-рейтингової системи навчання, турбота про розвиток студентів, однак майже до 90-х рр., за свідченнями педагогів-істориків (О. Любар, О. Сухомлинська), спостерігаються дотримання ідеологічних настанов, заідеологізованість навчання, його догматичний характер, виховання людини, відданої режиму, слухняної і безхарактерної.

Позитивним напрямком окремих досліджень, попри загальну ідеологічну спрямованість, були включення у предмет аналізу змісту педагогічних дисциплін самого студента, діяльнісний підхід до організації навчальної діяльності. Це стосується досліджень А. Маркової, І. Ломпшера [7] та ін. Такий поворот у формуванні змісту вузівських дисциплін відзначали А. Бондар, С. Гончаренко, О. Дзеверін, Н. Калениченко, О. Татенко та ін. Акцент робиться на спільній (а не індивідуальній педагогічній) діяльності педагога і студента. Однак, за обґрунтуваннями психологів, це ще не означає цілком демократичного осмислення навчання чи виховання, оскільки навіть самостійна робота студентів на заняттях іноді може зводитися до доброго пояснення результатів чи вмілих експериментів педагога.

У 80-х рр. ХХ ст. значна увага дослідників приділяється питанням розвитку мислення та мотиваційної сфери особистості, а також способів узагальнення, аналізу, синтезу, конкретизації, обговорюються шляхи впровадження програмованого, проблемного навчання. Однак, такі види навчання пов'язуються лише із забезпеченням вагомих результатів пізнавальної діяльності. Разом з тим, розвиваючи положення Г. Щукіної про реалізацію розвивальної функції навчання, Б. Коротяєв, П. Підкасистий акцентували увагу педагогів на процес перетворювальної діяльності на базі засвоєної інформації та обгрунтували його вплив на розвиток особистості.

Недоліками застосування теорії оптимізації навчально-виховного процесу Ю. Бабанського, яка була популярною у 80-х рр. ХХ ст., вважаємо акцент у вдосконаленні навчання і виховання на діяльність педагога та розв'язання питання активізації діяльності учня чи студента винятково шляхом підвищення ефективності пізнання (головним чином його зовнішнього вираження).

В. Давидов, Б. Коротяєв, Г. Щукіна та інші педагоги, досліджуючи процеси активізації навчання і виявляючи можливості пізнавальної діяльності, визначають значення самостійного пошуку розв'язків проблеми як найважливішого критерію творчості. Такі висновки сприяли демократизації навчально-виховного процесу і акцентуванню уваги на самостійну роботу студентів. Однак методичні рекомендації на допомогу педагогам щодо організації самостійного навчання насамперед розкривають його необхідний зовнішній вигляд.

Питання організації пізнавальної діяльності все частіше порушувалося задля досягнення рівня творчості і розглядалося в нерозривному зв'язку із самостійною роботою особистості [2, с.25]. Адже творчість передбачала деякі самостійні дії студентів, особливо пов'язані з конструюванням і проектуванням, пошук власних стимулів виконувати роботу, формулювання своїх суджень і висновків тощо. Звісно, усі ці міркування здійснювалися ще в рамках традиційного мислення і стандартних ситуацій, хоч уже окремим педагогам помітна була суперечливість творчості і стандартності, традиційності.

У 80-х рр. ХХ ст. все ж продовжують панувати уявлення про керівну роль педагога. Труднощі в організації самостійного навчання і виховання пов'язуються із невмінням учнів чи студентів раціонально будувати свою діяльність, невдалими спробами педагогів спонукати до неї. Найвищим тогочасним досягненням у розкритті змісту педагогічних дисциплін у вищих та середніх навчальних закладах стали описи творчих завдань експериментально-досліджувального, конструкторського чи раціоналізаторського характеру [2, с.25-27]. Такий кульмінаційний (на 80-і рр.) момент у з'ясуванні сутності змісту освіти означав спробу виділення у ньому компонента, спрямованого на розвиток і виховання.

Запропонований педагогікою співпраці новий характер взаємодії педагогів і студентів у навчально-виховному процесі був породжений нестандартним поглядом на навчання і виховання.

Формулювання принципів нового педагогічного мислення В. Давидовим, його аналіз традиційного підходу до формулювання дидактичних принципів та з'ясування сутності діяльнісного підходу в психології виявилися такими, що виходять за рамки стандартного навчально-виховного процесу і не відповідають завданням організації розвивального навчання. Ідеї співпраці між педагогом і учнем чи студентом, випередження, індивідуалізації, великих блоків, вільного вибору, опори, позитивної оцінки тощо свідчили про практичну демократизацію змісту навчально-виховного процесу педагогами-новаторами.

Прогресивним явищем тогочасної педагогіки стала низка досліджень В. Давидова, І. Ломпшера, А. Маркової, Г. Абрамової та ін. щодо формування навчальної діяльності [7], забезпечення її пізнавальної мотивації, вивчення її індивідуальних особливостей тощо. Водночас в педагогічній освіті та науці відбувався перехід до нових принципів її побудови, що насамперед означав осмислення суб'єктної моделі дитини, яка втілювала уявлення про саморозвиток як головне джерело її формування. Усе це свідчило про кризові явища в педагогічній освіті, які супроводжувалися також застосуванням діяльнісного підходу до побудови навчально-виховного процесу, уявленнями про партнерство у стосунках між людьми, а відтак (з 1991 р.) і переходом до нових ціннісних орієнтацій.

Для позиції Г. Ващенка, твори якого стали відомими для широкого загалу у 90-х рр. XX ст., були характерними увага до мислення, способу діяльності молодих людей, уявлення про статус суб'єкта для особистості та партнерські стосунки між учасниками навчально-виховного процесу. Моделюючи ситуацію пошуку, педагог пропонував проблемні завдання, забезпечував умови для обмірковування фактів, їхнє осмислення, обґрунтування гіпотез, сумнівів, доведення, випробовування різноманітних способів розв'язання проблем. На думку Г. Ващенка, творчі методи (активні) дають широкий простір для фантазії, інтуїтивних здогадок, оригінального розв'язання ситуації і передбачають повну самостійність у роботі, тому найбільше сприяють розвиткові творчої уяви, творчого мислення, вольових якостей та ін.

Наприкінці XX ст. поняття „зміст педагогічної освіти" активно наповнюється уявленнями про перетворювальну діяльність та відповідний компонент змісту педагогічних дисциплін (як вузівських, так і шкільних) [3, с.114-117], поширюються ідеї щодо організації модульного навчання, побудови відповідного підручника (у значній мірі завдяки Болонському процесу); ведуться широкомасштабні дослідження процесів модернізації змісту педагогічної освіти, які стосуються гуманізації і гуманітаризації, орієнтації на національні цінності; активно розвиваються ідеї особистісної орієнтації (яка актуалізує ціннісно-мотиваційну сферу кожної особистості, її відповідність загальній меті української освіти, потребам самовдосконалення, самореалізації студентів як майбутніх учителів та відображається у змісті останньої). Дослідження науковців здійснюються в контексті нарощування творчого компоненту, диференціації та індивідуалізації, комплексності, цілісності й інтегративності знань, що складають основу цієї підготовки та допомагають систематизувати, узагальнювати відповідну інформацію (І. Зязюн, О. Клепіков [5], Б. Степанишин та ін.).

Невипадково й сьогодні якісне визначення змісту базової педагогічної підготовки В. Шахов [9] чітко пов'язує із включенням у підручники чи посібники „творчих завдань студентам на аналіз, порівняння, узагальнення теоретичних положень, осмислення шкільної практики, пояснення й аргументацію своєї точки зору" [9, с.104]. Водночас педагог відзначає наявність завдань переважно репродуктивного чи репродуктивно-творчого характеру, які передбачають спостереження за педагогічним процесом, ознайомлення з досвідом роботи, складання планів тощо.

Отже, наприкінці XX с. стало зрозумілим, що лише збільшення частки самостійної роботи студентів і нарощування творчого компоненту змісту навчальних, у т. ч. педагогічних, дисциплін (які забезпечують як інформація, так і задачі, спрямовані на творчу діяльність особистості) допомагають реалізувати демократичні перетворення в системі української освіти. Відхід від диктату, вивільнення творчих сил людини, прагнення до ініціативної творчої праці обов'язково допоможуть їй звільнитися від психології раба, позбутися споживацького ставлення до життя. Простежена залежність змісту підготовки вчителя від інноваційних процесів у суспільстві та освіті засвідчила необхідність обов'язкових демократичних змін, які базуються передовсім на уявленнях про статус студента як суб'єкта навчальної діяльності та його самостійній участі у творчому перетворенні оточення.

Перспективним напрямом дослідження буде виявлення змістовних компонентів перетворювальної діяльності студента в умовах прогнозування демократичних процесів у сучасній освіті. Безперечно, такі прогностичні тенденції у змісті перетворювальної діяльності кожного студента пов'язані з відповідними європейськими та світовими стандартами.

Література та джерела

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / Іван Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Буряк В. Самостоятельная работа учащихся / В.Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Омелян Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич: Коло, 2006. – 608 с.
4. Золотухіна С. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) / Світлана Золотухіна, Людмила Зеленська. – Х. : Основа, 2007. – 184 с.
5. Клепіков О. Основи творчої особистості / Олександр Клепіков, Іван Кучерявий. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
6. Скаткін М. Теорія і практика самостійної роботи / М. Скаткін // Сов. педагогика. – 1977. – № 2. – С.133-136
7. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.Давыдова, И.Ломпшера, А.Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
8. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія / Анатолій Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
9. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / Володимир Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.

Обоснованы основные тенденции развития проблемы демократизации содержания педагогического образования на протяжении второй половины XX ст., связанные с попытками демократизации учебно-воспитательного процесса, формирования гражданских ценностей будущего учителя, поддержки национальных традиций и внедрения в украинском образовании европейских и мировых стандартов. Охарактеризированы изменения, касающиеся качественной педагогической подготовки учителя, что прежде всего предполагает деятельностный подход к учебно-воспитательному процессу и переход к демократическому взаимодействию его участников.

Ключевые слова: демократизация содержания педагогического образования, гражданские ценности будущего учителя, деятельностный поход, демократическое взаимодействие, вторая половина XX ст.

The article grounds the basic trends of democratization of the content of teacher education during the second half of the 20th century, which were associated with the attempts to democratize the educational process, to develop civic values of future teachers, to support national traditions and implement European and global standards in Ukrainian education. The author characterizes changes in quality teacher training, that primarily involve the activity approach to the educational process and the transition to democratic interaction of its participants.

Key words: democratization of the content of teacher education, civic values, activity approach, democratic interaction, the second half of the 20th century.

УДК 378.4:502.2:808 (73)

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Козолуп Марія Степанівна
м.Львів

Стаття присвячена вивченню особливостей застосування міждисциплінарного підходу до формування академічної комунікативної компетенції у студентів природничого профілю в університетах США. У роботі визначено основні засади використання міждисциплінарного підходу до навчання в американській педагогіці; досліджено організаційні особливості реалізації програм інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ США; розглянуто можливості запозичення та адаптації американського досвіду на ґрунті вищої освіти України.

Ключові слова: міждисциплінарний підхід, академічна комунікативна компетенція, інтегрована дисциплінарно-академічна комунікативна підготовка студентів.

У процесі навчання у ВНЗ формується комплекс професійних компетенцій майбутніх фахівців, який включає предметні, галузеві та ключові компетенції. До останньої групи відносять зокрема комунікативну компетенцію. Ця компетенція передбачає володіння низкою знань, умінь і навичок, таких як знання про мовні засоби та правила їх застосування; уміння використовувати такі засоби відповідно до цілей, часу, середовища комунікації, а також статусу комунікантів; здатність обирати стратегії власної мовленнєвої поведінки відповідно до ситуації спілкування; уміння формулювати зв'язні аргументовані висловлювання тощо [4, с.47].

Комунікативна компетенція фахівця включає два основні аспекти: професійний та академічний. Майбутньому фахівцеві природничого профілю необхідно оволодіти прийомами і засобами спілкування у професійній, науковій та освітній сфері для забезпечення ефективного обміну науковою інформацією, особистого професійного зростання та створення власного внеску в науку. Важливим компонентом академічної комунікативної компетенції (АКК) фахівця є володіння стратегіями академічного дискурсу як соціо-комунікативної практики, що має місце у академічному середовищі. До останнього можна віднести як навчальне, так і наукове оточення, в якому взаємодіють учасники академічної дискурсної спільноти. Основною метою таких взаємодій є поширення наукових знань, обмін досвідом, думками, формулювання та відстоювання певних світоглядних позицій. Науково-академічні спільноти тісно взаємодіють з фаховими спільнотами, а відтак, не існує чітко окресленої межі між академічним дискурсом та дисциплінарними дискурсами. Отже для комплексного формування необхідних професійних компетенцій майбутнього фахівця потрібно інтегровано розвивати його комунікативні та предметно-профільні знання, уміння і навички.

У сучасній педагогічній науці існує думка про те, що встановлення зв'язків між різними дисциплінами має особливе значення для підвищення ефективності засвоєння знань, а також загального інтелектуального розвитку студента [2, с.205]. На думку науковця С.Гончаренка міждисциплінарні зв'язки, що реалізуються через взаємне узгодження навчальних програм, відображають комплексний підхід до навчання, формують конкретні знання та включають їх в оперування загальнонауковими пізнавальними методами, такими як абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо, а також «створюють умови для формування цілісного наукового світогляду, конкретизують і узагальнюють комплексну систему знань» [1, с.210]. Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю «передбачає логічне поєднання й поглиблення системних знань з дисциплін гуманітарного, суспільно-економічного, фундаментального і фахово-зорієнтованого циклів, а також підпорядкування процесу формування знань і умінь студентів з дисциплін цих циклів … основній меті професійної підготовки майбутніх фахівців. Знання, в свою чергу, повинні відображати як пізнавальні, так і діяльнісні компоненти навчання» [3, с.93-94].

У сучасних системах освіти Європи та Америки інтеграційні процеси набули значного поширення. В їх рамках створюються скоординовані міжпредметні програми, міждисциплінарні інтегровані навчальні курси, публікуються різноманітні навчально-методичні та наукові праці. Особливо інтенсивно та продуктивно процеси міждисциплінарної інтеграції відбуваються у системі вищої освіти США. Натомість у вітчизняних ВНЗ продовжує домінувати дисциплінарний підхід до викладання окремих навчальних предметів, що не відображає зв'язку між різними галузями знань та не формує у майбутніх фахівців-природничників збалансованого комплексу знань, умінь і навичок, необхідних для їх успішного функціонування у науково-академічному та професійному середовищі. Вивчення передового досвіду США є вкрай важливим, адже його подальша адаптація до навчального середовища ВНЗ України зокрема сприятиме підвищенню рівня загальної комунікативної та іншомовної підготовки майбутніх фахівців природничої галузі.

Метою цієї праці є вивчення особливостей застосування міждисциплінарного підходу до формування АКК у студентів природничого профілю в університетах США.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання: 1) визначити основні засади використання міждисциплінарного підходу до навчання в американській педагогіці; 2) дослідити організаційні особливості реалізації програм інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ США; 3) розглянути можливості запозичення та адаптації американського досвіду на ґрунті вищої освіти України.

За останні десятиліття в американській освіті простежувалися тенденції до посилення інтересу та зростання потреби в інтеграції навчальних дисциплін. Причиною цього американський дослідник Г. Джейкобс вважає розширення загального обсягу наукових знань і, як результат, появу численних нових дисциплін; розпорошеність і фрагментарний характер навчальних планів, що не відображають зв'язку навчального матеріалу з потребами реального життя [8, с. 7]. Внаслідок цього відбулося зниження навчальної мотивації учнів і студентів, втрата ними інтересу до освіти. Одним із способів вирішення даної проблеми стали спроби інтегрувати зміст різних дисциплін у навчальних планах і програмах таким чином, щоб останні відображали зв'язок між різними галузями знань, розглядаючи їх у єдності, а не в ізоляції, а також демонстрували практичну доцільність знань. Міждисциплінарний підхід передбачає таку інтерпретацію знань та дизайн навчальних планів, при яких використовуються методологічні засади і метамови двох або більше дисциплін для різностороннього вивчення однієї центральної теми, розв'язання проблеми, або здобуття певного досвіду [8, с.8].

Залежно від характеру відношень між різними дисциплінами в межах інтегрованої програми або курсу в американській педагогічній літературі розрізняють декілька видів міждисциплінарного підходу:

- інтердисциплінарний (*crossdisciplinary*) підхід – передбачає розгляд однієї дисципліни крізь призму іншої (наприклад історія математики);
- мультидисциплінарний (*multidisciplinary*) підхід – зіставляє декілька дисциплін, що фокусуються на одній проблемі, але не намагається їх поєднати;
- плюридисциплінарний (*pluridisciplinary*) підхід – зіставляє споріднені дисципліни (наприклад фізику і математику, французьку та латинську мови);
- трансдисциплінарний (*transdisciplinary*) підхід – виходить за межі окремих дисциплін, зосереджується на проблемі і підводить до знань у конкретних галузях [10, с. 7].

Особливо ефективними для формування комплексу професійних компетенцій майбутніх фахівців є інтегровані курси

дисциплін теоретичного характеру (*content-based*) та дисциплін, спрямованих на розвиток практичних навичок (*skill-based*). Таке поєднання базується на припущенні про те, що курси, спрямовані на розвиток навичок і умінь, необхідних для засвоєння знань, та курси, що формують теоретичні знання у тій чи іншій галузі, є значно продуктивнішими у поєднанні, ніж тоді, коли вивчаються окремо. Прикладом цього може служити інтеграція курсів академічного письма або риторики з різноманітними дисциплінами природничого циклу. В основі педагогічних практик, що поєднують комунікативні курси із дисциплінарними, лежить конструктивістська теорія про провідну роль мови і мовлення у процесі побудови картин світу людиною. Згідно з цією теорією, необхідною умовою свідомого осмислення людиною знань чи життєвого досвіду є їх вербалізація в усній або письмовій формі [11, с. 5]. Дана теорія знайшла свою практичну реалізацію у принципі «навчання з допомогою мовлення» (*learning through language*), який у свою чергу був втіленим на ґрунті вищої освіти США у програмах інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів (*communication across the curriculum, CAC*).

Міждисциплінарний підхід до навчання комунікації у поєднанні із засвоєнням фахових знань базується на двох взаємодоповнюючих принципах: когнітивному та риторичному. Відповідно до когнітивного принципу, мова і мовлення – на лише засоби представлення знань, але й навчальні інструменти. Знання не здобувають пасивно, їх конструюють, і одним із найдієвіших способів побудови структури знань учнями є їх власне усне та письмове мовлення, що вербалізує їхній пізнавальний досвід. Когнітивний принцип реалізується через навчальні технології, що використовують комунікацію, особливо її письмову форму, для засвоєння знань (*writing-to-learn*). З іншого боку, риторичний принцип фокусується на аспекті навчання комунікації як форми соціальної поведінки в академічному середовищі. В даному випадку навчальна мета полягає в ознайомленні студентів із традиціями академічного дискурсу в цілому, а також з особливостями дисциплінарних дискурсів [9, с. 3]. Риторичний принцип втілено зокрема у технологіях мовної соціалізації в окремих дисциплінарних дискурсних спільнотах (*writing-in-the-disciplines, WID; speaking-in-the-disciplines, SID*), що спрямовані на розвиток у студентів розуміння специфіки дисциплінарних шляхів пізнання, критичного мислення та навичок спілкування [6, с. 53].

В основі програм інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів (ІДАКПС), що реалізують міждисциплінарний підхід до навчання, лежить ідея співпраці між викладачами мови, комунікації та фахово-орієнтованих дисциплін з метою покращення у студентів навичок спілкування та більш ефективного засвоєння ними знань у фаховій сфері. Залежно від форм комунікації програми поділяються на три напрямки: 1) усна дисциплінарно-академічна комунікація (*speaking across the curriculum, SAC*), 2) письмова дисциплінарно-академічна комунікація (*writing across the curriculum, WAC*), 3) дисциплінарно-академічна комунікація з допомогою технологій (*electronic communication across the curriculum, ECAC*).

Перші спроби імплементації програм ІДАКПС в американських університетах мали місце з середини 70-х років XX століття. Вони носили характер «ініціативи знизу», здійснювалися зусиллями викладачів-ентузіастів, які розуміли, що мовлення і мислення – це нерозривно пов'язані процеси, що навчання письму і говоріння в контексті вищої освіти неможливе без засвоєння особливостей дисциплінарних дискурсів, а отже формування комунікативних умінь і навичок студентів має відбуватися на міждисциплінарному рівні і відображатися на усіх етапах реалізації навчальних планів, а не лише у курсах, пропонованих кафедрою англійської мови. Таке бачення ситуації призвело, в тому числі, і до переосмислення ролі традиційних форм і методів навчання у ВНЗ. Поступово з'явилося усвідомлення того, що активні форми навчання (дискусії, робота над проектами) значно ефективніші, ніж пасивні, що навчання – явище соціально-колаборативне, а не індивідуальне, що комунікативні навички найкраще формуються у колективі, коли продукти мовленнєвої діяльності студентів щоразу вдосконалюються завдяки критичним зауваженням і порадам їх колег по курсу [9, с. 4].

Основу філософії програм ІДАКПС складають такі положення:

- комунікативні уміння і навички повинні формуватися у практично-діяльнісному контексті;
- інтегровані курси дисциплінарно-академічної комунікації (ІКДАК) стимулюють студентів до усвідомленого активного навчання, таким чином покращуючи його ефективність;
- ІКДАК розвивають у студентів навички критичного мислення, уміння застосовувати раціонально-аналітичне та творче мислення для вирішення задач у конкретних контекстах;
- ІКДАК сприяють інтелектуальному розвитку та соціальній адаптації студентів, формуванню у них лідерських якостей, розвивають уміння співпрацювати в колективі;
- співпраця між представниками різних факультетів і кафедр (як викладачів так і студентів), їхня ініціатива є головною передумовою успіху програм ІДАКПС [5, с.5].

Реалізація принципів, цілей та завдань програм ІДАКПС здійснюється через низку практичних заходів:

- підвищення рівня методико-педагогічної компетенції викладачів-учасників програми шляхом проведення регулярних семінарів та дискусій;
- внесення змін до навчальних планів відповідно до завдань програми;
- створення засобів підтримки програми (ресурсних центрів, центрів комунікації або академічного письма);
- проведення наукових досліджень та педагогічних експериментів з навчання академічної комунікації;
- планування інтегрованих курсів, організація співпраці між викладачами профільних дисциплін і мови;
- розробка критеріїв та підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів [12, с. 12].

Програми міждисциплінарної співпраці, завдання яких включають формування комунікативної компетенції у студенів (*CAC)* нині реалізуються майже в усіх університетах США. Найбільшого поширення однак набули програми розвитку умінь і навичок наукового письма у контексті дисциплінарних студій (*WAC, WID)*. На їх прикладі можемо простежити форми інтеграції комунікативного та змістового компонентів навчання.

Самостійні курси письма відзначаються рядом недоліків, зокрема: 1) їх змістове наповнення віддалене від сфери спеціалізації студентів; 2) навчальні завдання носять умовний, відірваний від контексту характер; 3) комунікативні задачі, які ставляться перед студентами, – штучні і нечіткі. Інтегровані курси, навпаки, трактують письмо як частину пізнавальної діяльності, під час якої студенти не лише максимально наближаються до сфери своїх науково-дисциплінарних інтересів, але й задіюються у процес реального наукового дослідження, маючи змогу зробити справжній внесок до галузі своєї спеціалізації через наукове письмо.

Організаційно-методичні інновації, що супроводжують запровадження інтегрованих курсів WAC та WID, передусім стосуються адаптації навчальних планів та нових підходів до планування навчальних курсів. Програми WAC та WID зазвичай базуються на двох принципах співпраці – консультативному та інструктивному. Консультативний принцип реалізується у два способи:

1) робота *центрів наукового письма* – студентам при потребі надається дорадча допомога консультантами *(tutors)* при написанні письмових робіт із різних дисциплін;

2) реалізація *дорадчих програм з письма (writing fellows programs)* – молодші викладачі мовних кафедр проводять консультації зі студентами-слухачами того чи іншого лекційного дисциплінарного курсу, якщо одним із завдань такого курсу є написання есе або інших письмових робіт.

Інший вид співпраці, який базується на інструктивному принципі, передбачає виділення аудиторних годин у межах дисциплінарного спецкурсу або поза ним для відпрацювання стратегій дисциплінарного наукового письма на матеріалі цього курсу. Залежно від способу поєднання, взаємної пов'язаності інтегрованих комунікативно-дисциплінарних курсів та пропорційної кредитної ваги *(credit weight)* кожного із компонентів виділяють три способи інтеграції:

1) письмо як компонент дисциплінарного курсу *(writing*

component) – письмо не виділяється в окремий курс, але у такому випадку дисциплінарний курс дає більшу кількість кредитів, ніж аналогічний неінтегрований лекційний курс;

2) *письмо як додаток* до дисциплінарного курсу *(writing adjunct)* – наукове письмо читається окремим курсом поряд із дисциплінарним лекційним курсом, але на нього виділяється удвічі менше навчальних годин;
3) *письмо як паралельний курс (writing link)* – окремий курс наукового письма займає рівний обсяг аудиторних годин із відповідним дисциплінарним курсом і має однакову кредитну вагу із ним [7, с.78-79].

Наведена класифікація форм міждисциплінарної інтеграції в університетах США не відображає всього спектру її варіативності, а лише дає загальне уявлення про можливості такої співпраці. Американська система вищої освіти – надзвичайно гнучка і динамічна структура, яка швидко і ефективно прогресує та адаптується до нових умов всередині і за межами академічних та професійних спільнот, відповідаючи на виклики часу і потреби суспільства.

На жаль, рівень комунікативної підготовки випускників українських ВНЗ, зокрема тих, що спеціалізуються у природничій галузі, сьогодні викликає занепокоєння. Рівень АКК студентів старших курсів бакалаврату та магістратури залишається недостатнім з рідної мови та низьким з іноземної. Серед причин цього можна виділити незбалансованість змісту окремих навчальних курсів, спрямованих на формування фахових та комунікативних компетенцій у студентів; недостатню увагу до формування дискурсивного, соціо-лінгвістичного та стратегічного компонентів комунікативної компетенції студентів у курсах рідної та іноземної мов з одного боку та недостатній рівень лінгвістичних знань у викладачів профільних спеціальностей з іншого, і, головне, практичну відсутність діалогу між факультетами з метою інтеграції зусиль, спрямованих на формування цілісної особистості майбутнього фахівця-науковця.

Запровадження програм інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів на основі адаптованого досвіду зарубіжних країн, зокрема американського, в системі вищої освіти України принесло би низку переваг як для студентів, так і для викладачів. Зокрема, міждисциплінарна інтеграція може сприяти підвищенню пізнавальної мотивації студентів, їх здатності до узагальнення та переносу знань із однієї сфери застосування в іншу, розвитку навичок критичного мислення, аналізу та оцінки дійсності. Водночас міждисциплінарна співпраця викладачів дала б змогу фахівцям розширити сферу свого пізнання за межі їхньої спеціалізації, переосмислити застосовувані ними педагогічні прийоми і методи, навести тісніші контакти з працівниками інших структурних підрозділів університету, усвідомити спільність їх освітніх цілей та завдань.

Співпраця між спеціалізованими кафедрами природничих наук та кафедрами рідної й іноземних мов може відбуватися у формі спільних семінарів, організації інтегрованих практичних занять, спільного консультування студентів при написанні ними курсових та дипломних проектів, створення інтегрованих навчально-методичних матеріалів тощо. Важливо також заохочувати студентів до участі у спільних науково-дослідних проектах та конференціях, публікації матеріалів їх досліджень у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях, забезпечуючи їм всіляку підтримку як з боку профільних, так і мовних кафедр. Лише у такому контексті навчальна діяльність студентів зможе набути реального змісту, а їх комунікативна діяльність стане цілеспрямованою і мотивованою, що в свою чергу підвищить загальний рівень академічних досягнень студентів.

У результаті проведеного дослідження особливостей застосування міждисциплінарного підходу до формування АКК у студентів природничого профілю в університетах США з'ясовано:

1) Американська педагогічна наука трактує міждисциплінарний підхід до навчання як таку форму інтеграції змісту навчальних дисциплін, при якій відображається зв'язок між різними галузями знань та робиться акцент на формуванні в учнів комплексу комплексу умінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних задач в реальному житті.
2) Програми інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів реалізують два дидактичні принципи: використання мови як засобу пізнання та мовної соціалізації студентів в академічні дисциплінарні дискурси і реалізуються через низку заходів, найважливішими з яких є співпраця між представниками різних факультетів, створення засобів підтримки програм ІДАКПС (центри наукового письма), адаптація навчальних планів та розробка інтегрованих комунікативно-дисциплінарних курсів.
3) Використання досвіду американських університетів у застосуванні міждисциплінарного підходу до академічної комунікативної підготовки студентів могло б сприяти підвищенню рівня АКК студентів вітчизняних ВНЗ рідною та іноземною мовами, що в цілому мало би позитивний ефект на формування комплексу професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Подальші дослідження у даному напрямку можуть стосуватися окремих аспектів реалізації програм ІДАКПС у системі вищої освіти США, зокрема специфіці функціонування центрів науково-академічного письма при університетах.

Література та джерела

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Євтушенко Н. І. Інтеграція іноземних мов за професійним спрямуванням із дисциплінами гуманітарного циклу /Наталя Євтушенко// Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 38, 2013. – С.205-208
3. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти», 13.00.02 «теорія і методика навчання: германські мови» / Наталія Олександрівна Микитенко. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 450 с.
4. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Монографія. / Наталія Олександрівна Микитенко. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 411 с.
5. Beale W. H. What are we doing? And why? An introduction to CAC at UNCG. / Walter H. Beale // Communication across the curriculum: A faculty guide to teaching writing-intensive and speaking-intensive courses / Richard M. J.: Ed. – Third edition. – Greensboro, NC: UNCG, 2008. – 78 p. – P. 5–6
6. Farris Ch. Writing-intensive Courses / Christine Farris, Raymond Smith // Writing across the Curriculum: a Guide to Developing Programs / McLeod S. H., Soven M.: Eds. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 1992. – 142 p. – P. 52–61
7. Graham J. Writing components, writing adjuncts, writing links / Joan Graham // Writing across the Curriculum: a Guide to Developing Programs / McLeod S. H., Soven M.: Eds. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 1992. – 142 p. – P. 78–92
8. Jacobs H.H. The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content / Heidi Hayes Jacobs // Interdisciplinary curriculum: Design and implementation / Jacobs H.H. – Ed. – Alexandria, VA: ASDC, 1989. – 97 p. – P. 5–19
9. McLeod S.H. Writing across the Curriculum / Susan H. McLeod // Writing across the Curriculum: a Guide to Developing Programs / McLeod S. H., Soven M.: Eds. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 1992. – 142 p. – P. 1–7.
10. Meeth L.R. Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience / Lois Richard Meeth // Change. – 1978. - № 10. – P. 6–9
11. Thaiss Ch. Language across the Curriculum in the Elementary Grades / Christopher Thaiss. – Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1986. – 70 p.
12. Walvoord B. E. Getting started / Barbara E. Walvoord // Writing across the Curriculum: a Guide to Developing Programs / McLeod S. H., Soven M.: Eds. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 1992. – 142 p. – P. 9–22

Статья посвящена изучению особенностей использования междисциплинарного подхода к формированию академической коммуникативной компетенции у студентов естественных наук в университетах США. В работе определены основные принципы использования междисциплинарного подхода к обучению в американской педагогике; исследованы организационные особенности

реализации программ интегрированной дисциплинарно-академической коммуникативной подготовки студентов естественных специальностей в ВУЗах США; рассмотрены возможности заимствования и адаптации американского опыта на почве высшего образования Украины.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, академическая коммуникативная компетенция, интегрированная дисциплинарно-академическая коммуникативная подготовка студентов.

The paper focuses attention on the application of the interdisciplinary approach to the development of academic communicative competence in the USA university students majoring in sciences. Basic principles underlying the interdisciplinary approach to teaching in American pedagogy have beeb defined. Various aspects of organization and administering of communication across the curriculum programs at the US universities have been discussed. The possibilities of adapting American universities' experience for Ukrainian higher educational environment have been discussed.

Key words: interdisciplinary approach, academic communicative competence, communication across the curriculum.

УДК 377.3:37.013

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ ШКІЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В США

Козубовська Ірина Василівна
м.Ужгород

В статті розглядаються питання професійної діяльності шкільних консультантів в системі освіти США. Проаналізовано різноманітні засоби, форми і методи підвищення професійної кваліфікації та особистісного розвитку фахівців шкільного консультування в процесі їх професійної діяльності.

Ключові слова: США, шкільні консультанти, професійна діяльність.

Ефективність навчання і виховання учнівської молоді в значній мірі залежить від професіоналізму педагогічних кадрів. Тому цілком правомірними і доцільними є дослідження різних аспектів удосконалення професійної підготовки педагогів, які здійснюються багатьма вітчизняними вченими (І.Зязюн, В.Кравець, В.Кремень, Н.Ничкало, Г.Терешук, В.Чайка та ін.). Водночас, сьогодні варто більше уваги звернути на вивчення зарубіжного досвіду і пошуку можливостей використання найбільш прогресивних ідей у педагогічній освіті України. Зокрема, цікавим, на нашу думку, є досвід США з підготовки вчителя-консультанта, який здатний ефективно допомагати учням в процесі адаптації до умов навчання в школі і подальших етапах соціалізації особистості.

Шкільне консультування було започатковане в США порівняно недавно – на початку XX століття, пройшло певні етапи інституалізації і сьогодні вже має досить вагомі здобутки, відображені у працях американських учених (А.Девіс, Р.Дейв, Д.Керні, Д.Томпсон та ін.)

Вирішальною умовою для становлення шкільного консультування як професії стала поява Американської асоціації шкільного консультування (ASCA), місією якої є сприяння підвищенню професіоналізму та вдосконаленню етичних норм шкільного консультування. Завданнями ASCA є: доступність професійного розвитку шкільних консультантів; надання необхідної своєчасної інформації з метою підвищення рівня професійності, майстерності та професіоналізму шкільних консультантів; підтримка законодавчої політики, яка сприяє професійному становленню шкільних консультантів та захисту інтересів дітей; ініціювання та проведення відповідних досліджень з метою оцінювання шкільного консультування; створення професійних та етичних стандартів, які визначають правила поведінки професійних шкільних консультантів; підтримка стратегічного партнерства із зацікавленими партнерами в інтересах професійних шкільних консультантів та їхніх учнів; лідерство на місцевому, регіональному та національному рівнях; підтримка організаційної структури та адміністративних функції шкільного консультування, з метою полегшення досягнення цілей та завдань [1].

Завдання, які покликаний вирішувати шкільний консультант, є достатньо серйозними, тому до його теоретичної і практичної підготовки ставляться високі вимоги.

Шкільний консультант повинен знати вікову, педагогічну, соціальну психологію; етику, естетику, педагогічну деонтологію, основи права, екології; методологічні принципи, закономірності, зміст, методи та форми виховання; інноваційні процеси, технології освітньо-виховної роботи в навчальних закладах різних типів; особливості профілактики девіантної поведінки учнів різного віку, негативних явищ у підлітковому середовищі, проблеми статеворольової соціалізації особистості; форми і методи роботи у сімейно-побутовому середовищі, у позашкільних закладах, за місцем проживання; основи валеології, зміст, форми та методи організації здорового способу життя дітей та учнів різного віку; специфіку роботи у загальноосвітніх школах-інтернатах, спеціальних, санаторних та школах соціальної реабілітації; сучасний стан і тенденції розвитку дитячих, підліткових спілок, рухів, організацій тощо та їхній вплив на особистість; функції, права системи державних інститутів, установ, громадських організацій у галузі освіти, навчання та виховання підростаючого покоління; культурні, економічні, демографічні, екологічні особливості соціального середовища, в якому організовується робота; основи трудового законодавства України, правила охорони праці та техніки безпеки; Закон України «Про освіту», Декларацію прав людини, Конвенцію ООН про права дитини, інші законодавчі і нормативно-правові акти та документи з питань навчання і виховання; державну мову відповідно до чинного законодавства про мови в Україні.

Професійна підготовка шкільних консультантів реалізується через зміст освітніх програм двох типів: багатопрофільних та вузькопрофільних (спеціалізованих). Останні передбачають підготовку шкільних консультантів в окремій галузі професійної діяльності та здобуття ступеня бакалавра шкільного консультування (Bachelor in School Counseling), магістра гуманітарних наук шкільного консультування (Master of Arts (MA) in School Counseling), магістра природничих наук шкільного консультування (Master of Science (MS) in School Counseling), магістра педагогіки шкільного консультування (Master of Education (MEd) in School Counseling) та доктора філософії (Philosophy Doctor (PhD) in School Counseling).

Важливо підкреслити, що професійний розвиток педагога-консультанта, як і інших педагогічних працівників в США, відбувається впродовж тривалого періоду часу (фактично, впродовж всього періоду професійної діяльності) в різних формах і видах. Зокрема, американські вчені [2] виокремлюють такі види розвитку фахівців в педагогічній сфері, як традиційний і стандартизований.

Традиційний професійний розвиток передбачає, що його цілі встановлюються керівництвом школи, роботодавцями, урядом, а основними його формами є короткотривалі курси, семінари, тренінги. Стандартизований професійний розвиток передбачає, що відповідні установи лише контролюють процес професійного розвитку, допомагаючи встановити його цілі, форми, методи.

Професійний розвиток може розглядатися з позицій місця

реалізації і поділятися на внутрішній (здійснюється в школі) і зовнішній (реалізується в більш широкому освітньому просторі).

У залежності від масштабності реалізації професійний розвиток шкільних консультантів та інших педагогічних кадрів може бути централізованим (на рівні країни), місцевим (в певному регіоні) та індивідуальним (саморозвиток). Централізований професійний розвиток – це широкомасштабний професійний розвиток великих груп, що здійснюється на основі національних стандартів. Місцевий професійний розвиток – це інтенсивне навчання групи шкільних консультантів шкіл міста чи регіону. Зазвичай він відбувається у школах, ресурсних центрах, вищих педагогічних закладах, місцевих професійних об'єднаннях. Цей вид професійного розвитку часто передбачає вивчення й аналіз специфічних ситуативних проблем, з якими доводиться мати справу шкільним консультантам у їх щоденній професійній діяльності. Місцевий професійний розвиток доповнює та закріплює централізований.

Надзвичайно важливим у професійному зростанні фахівців освітньої сфери є індивідуальний професійний розвиток або саморозвиток – незалежне індивідуальне навчання, яке здійснюється на власний розсуд з використанням наявних ресурсів. Такий професійний розвиток може здійснюватися цілком самостійно, без офіційної підтримки. Саморозвиток передбачає такі види діяльності, як аналіз відеозаписів різних випадків власної професійної діяльності і діяльності колег, робота з науковою і методичною літературою, ведення щоденника, наукові дослідження, робота в мережі Інтернет. Безперечно, цей вид професійного розвитку є ефективним тільки за наявності відповідної мотивації до самовдосконалення, бажання працювати над собою.

Професійний розвиток шкільних консультантів реалізується в різних формах. Наприклад, поширеною формою професійного розвитку є науково-практичні дослідження різних аспектів, які стосуються сфери професійної діяльності шкільного консультанта. Не менш поширеною формою професійного самовдосконалення є систематичне спостереження фахівців шкільного консультування за професійною діяльністю колег, аналіз та осмислення їх досвіду, що найбільше стосується фахівців-початківців.

Цікавою формою професійного розвитку педагогічних кадрів, яка є дуже популярною в США і поки що мало поширена в Україні, є формування професійного портфоліо. Відомо, що професійне портфоліо – це збірка різних напрацювань, опис видів діяльності фахівця впродовж певного періоду діяльності, яка засвідчує наявність сформованих умінь і навичок, демонструє процес професійного розвитку. Портфоліо допомагає фахівцю осмислити результати власної професійної діяльності, а також дає можливість здійснити оцінку його здобутків іншими людьми.

Досить поширеною формою професійного розвитку фахівців шкільного консультування є така форма, як складання звітів, яка передбачає збір інформації про здобутий професійний досвід, його детальний опис та аналіз.

Засобом професійного самоаналізу і одночасно формою професійного розвитку шкільного консультанта є ведення педагогічного щоденника, в якому записуються власні спостереження, коментарі, аналізуються різні аспекти професійної діяльності в педагогічній діяльності.

Значну популярність в США здобули колегіальні форми професійного розвитку педагогічних кадрів у великих і малих групах на базі шкіл чи професійних об'єднань. Вони є ефективними за певних умов : наявність педагогічного середовища, сприятливого для співпраці, підтримка керівництвом школи чи професійної спілки ініціатив колегіальної співпраці, достатня кількість часу для реалізації колегіального розвитку, готовність фахівців до здійснення цієї форми співпраці. Колегіальні форми професійного розвитку реалізуються в процесі проведення конференцій, симпозіумів, семінарів.

Ефективною формою професійного розвитку шкільних консультантів, що особливо актуально для початківців, є наставництво. Більш досвідчені фахівці спрямовують роботу початківця, аналізують його дії, відповідають на запитання, діляться досвідом, дають поради. Слід зауважити, що з розвитком інформаційних технологій набуває розповсюдження така форма наставництва як «теленаставництво», що здійснюється в мережі Інтернет.

З наставництвом тісно зв'язана супервізія, завданням якої є надання відповідної допомоги початківцю у його адаптації в навчальному закладі, виконанні основних професійних функцій. Досвідчений супервізор веде систематичне спостереження за професійною діяльністю фахівця, оцінює її результати, надає рекомендації і поради щодо її вдосконалення.

Виправдовує себе і така оригінальна форма професійного розвитку фахівців шкільного консультування, як активне залучення їх до процесу реформування та вдосконалення діяльності навчального закладу.

Важливим фактором забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів, в тому числі й фахівців шкільного консультування, є партнерство шкіл і вищих навчальних закладів. Партнерські стосунки в освітній сфері особливо активізувалися в 90–х роках минулого століття. Партнерство збагачує педагогів вищої школи практичним досвідом роботи шкіл, а педагогічні кадри шкіл – більш глибокими теоретичними знаннями. Сьогодні в США існує більше 1000 партнерств. Незважаючи на певні труднощі, пов'язані, перш за все, з різною формою організації і завданнями діяльності шкіл та університетів, партнерства успішно функціонують в багатьох штатах.

Отже, в США існують різні форми і можливості для професійного розвитку педагогічних кадрів, в тому числі і шкільних консультантів. Очевидно, не можна стверджувати, що якась одна форма є кращою, ніж інша. Вони повинні використовуватися в комплексі, причому на певному етапі професійного розвитку фахівця більш ефективними можуть бути одні форми, менш ефективними – інші.

Література та джерела

1. Тичинська О.В. Розвиток та становлення шкільного консультування в США : порівняльний аспект : метод. рек. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / [уклад. О. В. Тичинська]. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – 27 с.
2. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / E.Villegas-Reimers // UNESCO: International Institute for Educational Planning. – 2003. – 197 p.

В данной статье рассматривается проблема профессиональной деятельности школьных консультантов в системе образования США. Проанализированы различные средства, формы и методы повышения квалификации и личностного развития школьных консультантов в процессе их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: США, школьные консультанты, профессиональная деятельность.

This article deals with the problem of school counselors' professional activity in the educational system of the USA. Different means, forms and methods of professional mastering and personal development of school counselors in the process of their professional activity have been considered.

Key words: the USA, school counselors, professional activity.

УДК 371.134

АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ СУБЄКТІВ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Козубовський Ростислав Володимирович
м.Ужгород

В статті розглядаються питання профілактики девіантної поведінки неповнолітніх. Аналізується діяльність основних суб'єктів профілактики девіантної поведінки неповнолітніх в Україні.

Ключові слова : девіантна поведінка, профілактика, суб'єкти профілактики.

Девіантні прояви в молодіжному середовищі набули в Україні значного розповсюдження. Особливо тривожним є факт поширення девіацій серед неповнолітніх, зокрема й учнівської молоді.

У боротьбі з девіантними проявами засоби покарання повинні поєднуватися з засобами профілактики при домінуючій ролі останніх. 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 [1, 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 [2, с.166].

Профілактика девіантної поведінки серед уучнівської молоді забезпечується численними органами, установами і закладами, які покликані здійснювати діяльність, спрямовану на : попередження бездоглядності і бездомності дітей, виявлення причин і умов, які сприяють цьому; забезпечення захисту прав та інтересів неповнолітніх; психологічну реабілітацію неповнолітніх, які перебувають в несприятливих умовах, чи небезпечному становищі; ресоціалізацію дезадаптованих дітей і підлітків (правопорушників, залучених до вживання наркотиків, алкоголю, заняття проституцією тощо).

Аналізуючи сучасну структуру вітчизняної системи профілактики, яка стосується учнівської молоді, В.Оржеховська, Т.Федорченко[3] відзначають, що її важливою рисою є те, що вона представлена численними і різновідомчими органами і соціальними інститутами, що вирішують виховно-профілактичні завдання найрізноманітнішими методами і засобами. Ці органи поділяють на загальні і спеціальні.

Загальні органи профілактики – (навчально-виховні, культурно-дозвіллєві, спортивно-оздоровчі й інші установи, що діють у системі освіти, культури і т.д.) здійснюють профілактичну роботу в ході вирішення завдань виховання і формування у підростаючого покоління стійких моральних принципів, правової суспільної поведінки.

Спеціальні органи профілактики – (правоохоронні органи, служби у справах дітей, органи опіки і піклування і т. ін.) безпосередньо ведуть роботу з дітьми, підлітками, сім'ями групи ризику, з неповнолітніми правопорушниками і злочинцями, що повернулися з виховних колоній і спеціальних навчально-виховних установ, засуджених судом до різних мір покарання, не пов'язаних з позбавленням волі.

Слід зазначити, що межа між загальними і спеціальними органами профілактики досить відносна. Так, профілактична робота з підлітками з різного роду формами психічної і соціальної дезадаптації і з сім'ями, що характеризуються тими або іншими факторами ризику, ведеться не лише спеціальними, але і загальними органами профілактики.

Робота з профілактики девіантної поведінки неповнолітніх регулюється Законом України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" №609-У від 07.02.2007 р.

На державному рівні роботу спрямовує спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади у справах сім'ї, дітей і молоді, уповноважений орган влади Автономної республіки Крим у справах сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей.

Основними завданнями цього органу є:

- розроблення і здійснення заходів щодо захисту прав, свобод і законних інтересів дітей;
- координація зусиль центральних і місцевих органів влади, органів місцевого самоврядування із запобігання дитячої бездоглядності;
- ведення обліку дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах;
- надання допомоги з питань соціального захисту дітей;
- проведення роботи серед дітей і молоді з метою запобігання правопорушень;
- перевірка стану роботи із соціально-правового захисту дітей у різних закладах;
- вжиття заходів до усунення порушень прав дітей, бездоглядності, вчинення правопорушень;
- порушувати перед органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування питання про притягнення до відповідальності згідно із законом фізичних та юридичних осіб, які допустили порушення прав, свобод і законних інтересів дітей та ін.

Кримінальна міліція у справах дітей є складовою частиною кримінальної міліції органів внутрішніх справ на правах самостійного підрозділу.

Кримінальна міліція у справах дітей зобов'язана проводити роботу щодо запобігання правопорушень дітей, виявляти, припиняти та розкривати злочини, вчинені дітьми; розглядати в межах своєї компетенції заяви і повідомлення про правопорушення, вчинені дітьми; здійснювати досудову підготовку матеріалів про правопорушення, вчинені дітьми; виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень дітьми; розшукувати дітей, що зникли; виявляти дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво; вести облік правопорушників, що не досягли 18 років та ін.

На жаль, Законом не передбачені профілактичні заходи кримінальної міліції щодо роботи в навчальних закладах.

Суди розглядають справи щодо неповнолітніх, що вчинили злочини.

Спеціальні установи для дітей, схильних до девіантної поведінки:

Приймальники-розподільники для дітей, підпорядковані органам внутрішніх справ, де утримуються діти віком від 11 до 18 років строком до 30 діб, які вчинили правопорушення.

Загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації, до яких направляються особи, що вчинили злочин у віці до 18 років або правопорушення до досягнення віку, з якого настає кримінальна відповідальність.

До загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації направляються за рішенням суду діти віком від 11 до 14 років, а до професійних училищ соціальної реабілітації – віком від 14 років.

Центри медико-соціальної реабілітації дітей створюються в державній системі охорони здоров'я. Основним їх завданням є створення умов і забезпечення лікування дітей від алкоголізму, наркоманії, токсикоманії та їх психосоціальна реабілітація і корекція.

Спеціальні виховні установи Державного департаменту України з питань виконання покарань – це установи, в яких відбувають покарання неповнолітні віком від 14 років, засуджені до позбавлення волі.

Притулки для дітей служб у справах дітей призначені для розміщення дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах. Термін перебування в цих установах не більше 90 діб.

Центри соціально-психологічної реабілітації дітей передбачені для дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, для надання їм комплексної соціальної,

психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги. Строк перебування в них дитини не може перевищувати 9-12 місяців.

Соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка) є закладами соціального захисту для проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей віком від 3 до 18 років для надання їм всебічної допомоги з подальшим їх влаштуванням.

Отже, на сьогоднішній день основними суб'єктами профілактики девіантної поведінки неповнолітніх в Україні є :

- органи управління освітою і освітні заклади, які включають також дитячі будинки, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні заклади відкритого і закритого типу;
- органи управління соціальним захистом населення, які включають також спеціалізовані заклади для неповнолітніх, які потребують соціально- психологічної реабілітації;
- органи і установи управління у справах молоді, які включають центри соціальної реабілітації і соціально-психологічної допомоги дітям і підліткам;
- органи і установи управління охорони здоров'я;
- органи опіки;
- органи служби зайнятості;
- правоохоронні органи;
- служби у справах неповнолітніх.

У сучасній науковій літературі представлені різні класифікації суб'єктів профілактичної діяльності. Найбільш повною, на нашу думку, є класифікація, запропонована Г.Забрянським, який виокремлює 4 рівні регіональної інфраструктури профілактики, реабілітаційного простору і здійснення покарань для неповнолітніх.

1. Інститути загального соціального попередження, діяльність яких спрямована на забезпечення адекватної соціалізації основної маси дітей, реалізацію їх прав та інтересів (органи освіти, управління у справах сім'ї і молоді; державні і муніципальні освітні заклади, недержавні освітні установи; служби зайнятості населення; центри молодіжного дозвілля, підліткові клуби, центри сприяння неповнолітнім, які звільнені із закритих виховних закладів та інших спеціалізованих установ тощо).

2. Інститути первинної соціальної превенції, які надають допомогу соціально дезадаптованим дітям, неповнолітнім, які перебувають у несприятливих життєвих умовах, схильним до вживання психоактивних речовин, девіантних дій (спеціальні освітні установи, класи корекції, соціально-реабілітаційні центри, притулки, центри допомоги дітям, які залишилися без опіки батьків, благодійні організації, які працюють з бездоглядними дітьми, служби екстреної психологічної допомоги та ін..)

3. Інститути вторинної спеціальної превенції для здійснення ресоціалізації неповнолітніх, які потребують особливих умов виховання і навчання, вимагають спеціального підходу.

4. Інститути кримінально-правової превенції, діяльність яких спрямована на попередження рецидивів девіантних проявів серед неповнолітніх (ізолятори тимчасового утримання, слідчі ізолятори, закриті спеціальні навчально-виховні заклади, юридичні консультаційні центри для засуджених та ін.).

На думку Г.Забрянського, з якою ми цілком погоджуємось, дана система повинна функціонувати на основі принципу, згідно з яким кожна наступна група інститутів починає впливати на неповнолітнього тільки у випадку без результативності впливів попередніх інститутів [4]. Разом з тим, підкреслимо, необхідна взаємодія всіх цих інститутів, їх співробітництво.

Виходячи з вищесказаного, очевидно, доцільно класифікувати суб'єкти профілактики девіантної поведінки за критеріями спрямованості їх діяльності:

- суб'єкти загальної соціальної профілактики (органи і установи системи освіти, охорони здоров'я, соціального обслуговування, опіки, культури, дозвілля тощо);
- суб'єкти спеціалізованої профілактики, які ведуть роботу з контингентом неповнолітніх з „групи ризику" (управління у справах неповнолітніх, підрозділи з попередження правопорушень серед неповнолітніх, центри тимчасової ізоляції, спеціальні навчально-виховні установи закритого типу).

Важливим завданням у подальшому вдосконаленні діяльності суб'єктів профілактики девіантної поведінки неповнолітніх є налагодження продуктивної взаємодії і співпраці між ними.

Література та джерела

1. Фролова О.Г. Злочинність і система кримінальних покарань: [навчальний посібник] / О.Г.Фролова. – К.: АРТЕк, 1997. – 208 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2 видання / За заг. ред. І.Д.Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
3. Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є.Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх / В.М.Оржеховська, Т.Є.Федорченко. – Черкаси : Вид.Чабаненко Ю., 2008. – 376 с.
4. Забрянский Г.И. Модель региональной программы предупреждения преступности несовершеннолетних / Г.И.Забрянский. – М.: "Юр. л-ра", 1996. – 170 с.

В статье рассматриваются вопросы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Анализируется деятельность основных субъектов профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в Украине.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, субъекты профилактики.

This article is devoted to the investigation of the problem of deviations among youth and peculiarities of prevention. The activity of the main subjects of preventive work with youth in Ukraine has been considered.

Key words: deviations, prevention, subjects of preventive work.

УДК 378.6.14:614.21

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ

Корольова Тетяна Володимирівна
м.Тернопіль

Нагальні проблеми сучасності зумовлюють необхідність у гуманізації та демократизації всіх сфер суспільного життя. У цих умовах зростає соціальне значення професії лікаря. Особливу увагу привертає професійно-етична культура медичного працівника, оскільки ігнорування ним загальнолюдських цінностей та професійних норм призводить до погіршення здоров'я пацієнта або до його смерті. У статті деталізовано зміст поняття "професійно-етична культура майбутнього лікаря", обґрунтовано компоненти структурно-функціональної моделі її формування, визначено перспективи подальших досліджень в означеній сфері.

Ключові слова. Професійна підготовка, майбутній лікар, професійно-етична культура, гуманітарна підготовка, моральні цінності, модель, компоненти, система.

Підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього лікаря стає найважливішим завданням вітчизняної вищої медичної освіти, що зумовлюється її спрямованістю на євроінтеграцію та створення спільного освітнього простору з провідними профільними навчальними закладами світу, динамічними змінами у медичній сфері та соціальними, кадровими проблемами в галузі, а також економічними і правовими особливостями діяльності лікарів в Україні [9, с.16]. Особливо це стосується формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря, оскільки проблема його моральних якостей, духовних цінностей, особистісних властивостей набуває в сучасних умовах особливої значущості.

Проблему розробки моделі професійної підготовки фахівця у своїх працях досліджують Г.Атанов, Т.Бахтєєва, І.Бех, О.Волосовець, В.Казакова, В.Кудіна, В.Лісовий, С.Максименко, В.Москаленко, Л.Пуховська, Є.Спіцин, Т.Хатчінсон та інші. Використання моделей у вищій школі як цілісних уявлень про кінцеву мету формування професіоналізму фахівця знайшли відображення в роботах А. Бойко, А. Лігоцького, А. Орлова, В. Семиченко, Т. Сущенко, І. Тихонова, Н. Ярошенко та інші. Формуванню методологічних принципів моделювання навчального процесу на основі моделі випускника вищої школи присвятили свої дослідження В. Бурега, Є. Петров, К. Подорван. Особливої уваги заслуговують напрацювання В. Банщикова, В. Гуськова, Б. Карварсарського, В. Котельникова, І. Крижанівської, Г. Морозова, В. Мясищева, В. Шатило щодо етичних засад фахової культури медичних працівників. Вивчення наукової літератури з означеної проблеми засвідчує, що формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря досліджене недостатньо. Так, невивченою залишається специфіка організації навчально-виховного процесу в контексті означеної проблеми; невирішеними є питання застосування сучасних концепцій навчання та виховання у ході формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря. Не отримали належної розробки і педагогічні умови ефективного формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря у навчально-виховному процесі.

Таким чином, потреба у поглибленому вивченні означеної проблеми та об'єктивна значущість питання зумовили вибір мети нашої статті, а саме: обґрунтування моделі формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря у процесі його гуманітарної підготовки та передбачення її дієвості.

Професійна культура фахівця розглядається нами як його діяльність з оволодіння, застосування та удосконалення системи професійно та суспільно обумовлених цінностей, що реалізуються у професійній діяльності та формуються на основі загальнолюдських цінностей. Етичний компонент професійної культури, на наш погляд, містить систему норм, традицій, цінностей, моральних принципів специфічного типу людської діяльності, яка формується, функціонує, аналізується, переосмислюється та удосконалюється через моральні взаємодії та конфлікти і реалізується через професійну діяльність, обумовлюючи та обґрунтовуючи її характер [5].

У процесі дослідження професійно-етичної культури студентів-медиків оперуємо узагальненим визначенням цього поняття як професійно-особистісного феномену, динамічної системи загальнолюдських професійних знань, вмінь та навичок, цінностей, принципів, норм і правил діяльності, особистісних якостей, які регулюють відносини у професійній взаємодії та характеризують рівень і якість професійної діяльності лікаря [1]. Керуючись основними положеннями теорії І. Моделя щодо компонентів професійно-етичної культури, вважаємо за доцільне виділити наступні компоненти цієї культури щодо професії лікаря:

- праксеологічний (діяльнісний), який включає норми і принципи ефективної та правильної реалізації діяльності, продуктивну працю і засади її результативності;
- духовний (морально-етичний), який об'єднує професійну мораль та етику, професійні переконання, культуру професійного мислення, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності, активність та вміння витримувати навантаження, цілеспрямованість тощо [6].

На основі аналізу ряду наукових досліджень можемо стверджувати, що формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря є комплексним процесом, який складається із зовнішнього впливу на особистість і та її внутрішньої роботи з оволодіння, переоцінки, застосування та створення етичних норм [2; 4; 8]. Метою цієї діяльності є інтеріоризація професійно-моральних цінностей та реалізація їх у професійній діяльності. Умовами успішної реалізації фахівцем професійно-етичної культури, на нашу думку, є його комунікативна компетентність, знання, когнітивні та рефлексивні вміння, навички саморозвитку.

Вважаємо, що процес формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря набуває ефективності за умови врахування ряду закономірностей, які ми розглядаємо як сукупність факторів впливу на особистість студента, що за умов трансформації в нові соціальні умови, багаторазового тиражування, забезпечує ефективність процесу формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря в цілісності та взаємозв'язках усіх її складових.

У ході дослідження нами виявлено, що професійно-етична культура майбутніх медиків формується під впливом ряду факторів: зовнішніх (державної політики; ступеня засвоєння демократичних цінностей (наприклад, підтримки ідеї рівності і принципу самоповаги); специфіки соціально-професійних відносин; окремих аспектів соціальної стратифікації суспільства; ідеології; ступеня розвитку наукового знання та його відображення в системі освіти); внутрішніх (соціокультурного простору професії, що створює певні обмеження чи можливості; специфіки відносин з суміжними вузькими спеціальностями; окремих аспектів інформаційно-комунікативної діяльності професіоналів; індивідуального професійного досвіду); суб'єктивних (загальної культури; мотивації особистості до здобуття професійної освіти; схильності до соціальної практики зі спеціальності) та об'єктивних (загальносвітових тенденцій освіти; стану системи освіти і якості освітніх послуг; культури навчального закладу; престижності професії в суспільстві) [2, с.11-14].

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури свідчить, що одним із важливих методів педагогічного дослідження є побудова моделей, які описують різні сторони навчально-виховного процесу. Модель є схематичним, наочним відображенням системи [3; 4; 7]. Вона може бути представлена різними способами: у вигляді схеми, таблиці, що описує окремі компоненти (елементи) системи або їх взаємозв'язки, або графіка чи діаграми, які дозволяють прослідкувати хід розвитку системи, а також інших способів наочного віддзеркалення досліджуваного явища [9, с.28]. Таким чином, модель дозволяє побачити наочно компоненти системи, подати їх цілісно, в розвитку, упорядкувати та зіставити концептуальні підходи для аналізу.

Алгоритм системного підходу до побудови моделі формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря передбачає всебічне дослідження цієї системи з використанням компонентного (дозволяє розглянути модель як систему, яка включає складові компоненти (підсистеми) і є, у свою чергу, компонентом системи вищого рангу (у даному випадку – системи професійної підготовки), структурного (припускає виявлення взаємодії між компонентами системи, що дає можливість побудувати її структурну модель), функціонального (дозволяє визначити призначення кожного компонента) і параметричного (необхідний для встановлення якісних характеристик функціонування системи) видів аналізу [3].

При моделюванні формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря ми дотримувались певної логіки, яка представляється у вигляді ряду взаємозумовлених та взаємозалежних подій: аналізу теоретичних основ формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря; дослідження концептуальних засад формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря; визначення мети означеного процесу та можливих конкретних критеріїв оцінки досягнень; розробки моделі формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря; конкретизації завдань, які необхідно виконати задля реалізації поставленої мети, визначення умов їх розв'язання та засобів для досягнення цілей; реалізації побудованої моделі формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря; узагальнення результатів реалізації означеної моделі в конкретній діяльності та науково-методичних розробках [5; 6; 8].

За основу розробки моделі формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря нами узята загальна схема системного підходу, яка може виглядати як сукупність наступних дій: фіксація деякої кількості компонентів у означеній системі; аналіз особливостей взаємодії між компонентами в межах системи; виявлення системоутворюючих зв'язків, які забезпечують стабільність системи; аналіз основних параметрів діяльнісного функціонування системи; дослідження оптимальності результатів у співвідношенні з характером і особливостями методичних форм та засобів, які використовуються [9, с.72-76].

Аналіз наукової літератури [1; 4; 7; 9], експертне опитування фахівців дали можливість визначити такі компоненти моделі формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря, як:

- мета: підготовка висококваліфікованих фахівців – лікарів, які відповідають замовленню держави та регіону; забезпечення ступеневості освіти, де кожний ступінь є закінченим професійним рівнем; розробка науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу відповідно до змісту освіти, форм та методів навчання;
- завдання: досягнення такого рівня якості вищої медичної освіти, який дасть майбутньому лікарю можливість включитися в активну професійну діяльність, бути здатним діяти в різних професійних ситуаціях та проявляти себе компетентною особистістю із сформованою духовно-моральною і життєвою позицією;
- цілі: гносеологічні – формування наукового світогляду (розвиток цілісних уявлень про природу, єдину наукову фізичну картину світу, методи та методологію наукового пізнання); епістемологічні – формування загальнонаукових та спеціальних (необхідних для успішного оволодіння фаховими навчальними дисциплінами) умінь та видів діяльності; когнітивні – формування здатностей до перетворення матеріального світу на основі законів фізики, набуття фахових компетенцій, розвиток логічного та критичного мислення; морально-етичні – формування ціннісних пріоритетів;
- принципи: безперервності професійної освіти як фундаментального принципу її розвитку; інтегративності як всезагального принципу розвитку суспільства, науки, виробництва, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексність, узагальненість, ущільненість знань, методів та засобів пізнання, вивчення явищ та процесів; диференційованості; комплексності та соціальної зумовленості; багаторівневості; професійної спрямованості; ступеневості;
- закономірності організації навчально-виховного процесу: гуманізація професійної підготовки майбутнього лікаря; пріоритет творчого особистісного розвитку майбутнього фахівця; залучення студента до інноваційної діяльності;
- специфіка функціонування системи: ціннісно-смислова (пов'язана з цілями та завданнями професійної підготовки майбутнього лікаря, що реалізується за допомогою виокремлення пріоритетів в професійній діяльності), аналітико-прогностична (забезпечує отримання інформації про сутність процесу формування фахової культури, визначення її змісту, модернізацію навчальних планів і програм, прогнозування оптимізації процесу професійної підготовки), організаційна (визначає механізми професійної підготовки майбутнього лікаря на основі розроблених структурних і функціональних компонентів системи, впровадження інноваційних методів формування фахової культури, узагальнення та поширення наявного позитивного досвіду в означеній сфері), експертна (забезпечує контроль за процесом досягнення мети);
- педагогічні умови реалізації моделі: орієнтація на розвиток гуманістичної спрямованості особистості майбутнього лікаря, тобто на розвиток в особистості системи потреб і мотивів, яка визначає рівень сформованості гуманістичної спрямованості фахівця; запровадження суб'єкт-суб'єктного підходу під час вивчення гуманітарних дисциплін; вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутнього лікаря; стимулювання самостійної роботи фахівця медичної сфери у процесі гуманітарної підготовки; введення елементів навчально-педагогічного тренінгу як засобу формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря;
- сфери: навчальна, виховна;
- об'єктний: студенти вищих медичних навчальних закладів;
- суб'єктний: викладачі вищих медичних навчальних закладів, лікарі медичних установ;
- організаційно-змістовий: навчальні плани та програми, зміст навчальних дисциплін, практичної підготовки, самостійної та індивідуальної роботи;
- технологічний: форми та методи технологій інтенсивного навчання, ігрових, комп'ютерних, гуманістично-орієнтованих технологій та технологій модульного навчання;
- критерії ефективності: когнітивний (відображає рівень засвоєння знань, алгоритмів діяльності та ступінь усвідомлення необхідності участі у професійній діяльності); інструментальний (демонструє рівень оволодіння студентом базовими професійними уміннями та навичками); емоційний (характеризує рівень задоволення від процесу та результату професійної діяльності);
- рівні сформованості професійно-етичних якостей та властивостей особистості: низький (недостатній) рівень (характеризується емпіричними професійними знаннями та їх механічним відтворенням, виконанням найпростіших способів дій, нестійкістю ціннісних орієнтацій, відсутністю сформованих умінь і навичок; є недостатнім для здійснення професійної діяльності); середній (достатній) рівень (визначається несистемним оволодінням лише основних знань, необхідних у професійній діяльності); високий рівень (передбачає наявність уявлень про цілі своєї діяльності, власний розвиток, бажання й потребу оволодіти фаховою культурою; професійну компетентність (сформовану систему знань і систему умінь); самостійний пошук інформації і шляхів подолання ускладнень; сформовані інтелектуальні й практичні уміння, володіння професійною технікою, які цілеспрямовано і систематично використовуються у діяльності з урахуванням конкретних умов, ситуацій та їх особливостей);
- результат: висококваліфікований фахівець, який володіє професійно-етичною культурою та відповідає соціальному замовленню держави.

Вважаємо, що основним системоутворюючим фактором розробленої нами моделі є спрямованість усіх її складових на ефективний процес формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря.

Висновки. Формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря відображається в структурно-технологічній моделі, яка базується на: принципах та закономірностях формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря в процесі гуманітарної підготовки; змістовому й технологічному забезпеченні гуманітарної підготовки; факторах впливу на процес формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря та ґрунтується на компонентах і показниках професійно-етичної культури майбутнього лікаря.

Виконане дослідження не вичерпує всіх проблем формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря. Подальшого дослідження потребує вивчення механізму впливу професійно-етичної культури на особистісну самореалізацію фахівця; розробка технології організації практичної підготовки майбутнього лікаря у контексті формування його професійно-етичної культури у вищій школі; дослідження зарубіжного досвіду формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря.

Література та джерела

1. Андрійчук О.Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / О.Я.Андрійчук. – К., 2003. – 19 с.
2. Вища освіта та наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті. Рішення колегії Міністерства освіти та науки України від 28.02.03. // Інф. зб. Міносвіти та науки України. – 2003. – № 8. – С.3-14
3. Кахно І.В. Детермінанти особистісного становлення студентів-медиків на етапі професійного навчання. Зб. Наук. Праць К-ПНУ ім.І.Огієнка, ін.

ім.Г.С.Костюка АПН України. – К., 2010. – С.418-428
4. Колечко О. Професіоналізація як чинник розвитку професійної ідентичності особистості / О.Колечко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 4. – С.153-160
5. Москаленко В.Ф. Реалізація принципів Болонської декларації в Національному медичному університеті ім. О.О.Богомольця / [В.Ф.Москаленко, О.П.Яворовський, Б.В.Михайличенко та ін.] // Медична освіта. – 2005. – № 2. – С.24-26
6. Плахотнік О.В. Теоретичні засади сутнісної характеристики інформаційної культури студентів / О.В.Плахотнік, С.В.Партоленко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А.Зязюн та ін.]. – К.-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С.582-586
7. Пономаренко О.В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / О.В.Пономаренко. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
8. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку: навч. посіб. / Романюк Л.В.; [заг. ред. Ю.Г.Кондратюка]. – Кам'янець-Подільський: Абетка–Нова, 2004. – 188 с.
9. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів / С.О.Сисоєва, Т.Б.Поясок. − К.: Міленіум, 2005. – 520 с.

Насущные проблемы современности предопределяют необходимость в гуманизации и демократизации всех сфер общественной жизни. В этих условиях возрастает социальное значение профессии врача. Особое внимание привлекает профессионально-этическая культура медицинского работника, поскольку игнорирование им общечеловеческих ценностей и профессиональных норм приводит к ухудшению здоровья пациента или к его смерти. В статье детализировано содержание понятия "профессионально-этическая культура будущего врача", обоснованы компоненты структурно-функциональной модели ее формирования, определены перспективы дальнейших исследований в указанной сфере.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка, будущий врач, профессионально-этическая культура, гуманитарная подготовка, моральные ценности, модель, компоненты, система.

Today's urgent problems lead to the need of the humanization and democratization of all spheres of public life. In these conditions, the social significance of the medical profession increases a lot. Particular attention has been paid to the professional and ethical culture of a doctor, because ignoring human values and professional standards leads to the deterioration of the patient's health or even death. The article has revealed the meaning of "the professional and ethical culture of the future doctor", components of the structural and functional model of its formation. It's determined the prospects of the further research in this sphere.

Key words: vocational training, future doctor, professional and ethical culture, humanitarian education, moral values, model, component, system.

УДК 378. 613

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Кошманюк Мар'яна Василівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано особливості формування здорового способу життя студентів в умовах вищого навчального закладу на засадах міжсекторної взаємодії. Автором розкрито основні завдання фахівців мультидисциплінарної команди, діяльність якої спрямована на збереження та зміцнення здоров'я студентів.

Ключові слова: здоров'я, формування здорового способу життя, мультидисциплінарна команда фахівців.

Трансформація сучасного українського суспільства, зміна базових принципів життєдіяльності формують нові соціальні практики сучасної студентської молоді, що пов'язані з ускладненнями соціального життя. Трансформація сучасних способів поведінки ініціює зміну базових цінностей, орієнтацій та стратегій життєдіяльності в студентському середовищі. Пріоритетними соціальними цінностями є високий дохід, освіта, професійна кар'єра. Прагнення, за будь-яку ціну, досягти високого матеріального благополуччя і життєвого успіху витісняє важливі природно-життєві цінності, в тому числі і здоров'я [18, с.3].

Разом з тим, згідно з результатами обстеження "Молодь України", здоров'я у системі цінностей молодих людей посідає доволі високе місце. Для більшості респондентів (близько 88%) здоров'я "дуже важливе" і для 11% – "скоріше важливе", тобто практично вся молодь високо ставить здоров'я на шкалі цінностей [8, с.83].

За даними Державного комітету статистики України станом на початок 2012-2013 навчального року в країні нараховувалося 2 млн. 170 тис студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. З них 18,8 тисяч осіб з інвалідністю [15, с.208]. За оцінкою фахівців майже 90 % студентів мають відхилення в здоров'ї, кожен другий має морфофункціональну патологію, понад 40% хронічні захворювання, 55 % студентів перших курсів вже спробували наркотики, 70 % вступали у статеві стосунки, більше 50 % студентів мають незадовільну фізичну підготовку, 40 % – слабкі уявлення про теорію здорового способу життя [13, с.165]. Відсутність знань про культуру здоров'я та нехтування ним викликають тенденції до погіршення здоров'я молоді.

Стан здоров'я студентської молоді – один і з важливих узагальнюючих параметрів здоров'я нації. Студентство являє собою потенціал кваліфікованих трудових ресурсів країни, основний інтелектуальний потенціал суспільства. Є активним суб'єктом соціального відтворення та рушійною силою подальших соціально-економічних змін та суспільного розвитку держави. В останні роки активізувалася увага до здорового способу життя студентів, це пов'язано зі стурбованістю суспільства з приводу стану здоров'я фахівців, що випускаються вищою школою, зростанням захворюваності в процесі професійної підготовки, наступним зниженням працездатності.

За сучасними уявленнями здоров'я є складним феноменом глобального значення, який розглядається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії [1, с.172]. В Статуті Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ, 1946 р.) поняття "здоров'я" сформульовано як: "стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб та фізичних дефектів" [16].

Здоров'я та здоровий спосіб життя молоді є об'єктом багатьох досліджень вітчизняних науковців. Важливий внесок у вирішення проблеми здоров'я як у теоретичному, так і в практичному

плані зробили: А. Алексеєнко, О. Бабак, В. Войтенко, Л. Сущенко, Н. Паніна та інші [10, с.4]. Складові соціального здоров'я української молоді та фактори, які обумовлюють його сучасний стан досліджено в працях О. Балакірєвої, Ю. Саєнко, В. Мягких. Загальні підходи до визначення державної політики сприяння здоров'ю та забезпечення здорового способу життя української молоді вивчали вітчизняні науковці О. Вакуленко, О. Яременко, Ю. Галустян. Ними проведено серію соціологічних досліджень відносно проблем, пов'язаних зі здоров'ям молоді (формування здорового способу життя; вживання у молодіжному середовищі тютюну, алкоголю, наркотиків; сексуальне та репродуктивне здоров'я молоді, проблеми ВІЛ-інфікованих). Плануванню багатосекторальної співпраці з метою формування здорового способу життя присвячені праці В. Оржеховської, О. Пилипенко, Г. Ковганич. Удосконалення багатосекторальної співпраці з питань профілактики ВІЛ/СНІДу та наркоманії досліджували О. Шиян, О. Худоба [19, с.2].

Вирішення проблеми зміцнення та збереження здоров'я студентської молоді є пріоритетним завданням багатьох структур державного та приватного секторів: правової, соціальної, економічної, освітньої сфери, засобів масової інформації, громадських організацій та фондів. Так, створення здоров'язберігаючого освітнього середовища, формування бази нормативно-правових актів культивування та зміцнення здоров'я відповідно до міжнародних стандартів, надання матеріальної та соціальної допомоги і послуг з метою збереження та покращення психофізичного самопочуття молоді, пропаганда здорового способу життя – головні аспекти державної політики у галузі охорони здоров'я. Провідною у напрямі збереження здоров'я молодого покоління була та залишається медична сфера. Проте в Україні, вона в основному спрямована на лікування пацієнтів, а профілактиці захворювань та їх ранньому виявленню належить другорядна роль, це в свою чергу призводить до хронізації патології, зростання первинної інвалідизації та смертності [3, с.5].

Тому сьогодні виникає суспільна потреба проведення профілактичних заходів для усунення негативного впливу соціальних детермінант здоров'я, створення умов для збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді, утвердження здорового способу життя, формування відповідального ставлення кожної молодої людини до особистого здоров'я. Успішною передумовою реалізації стратегічних завдань у сфері охорони здоров'я є формування і запровадження комплексного міжсекторального підходу шляхом залучення фахівців медичної, юридичної, соціальної, освітньої сфери до профілактики захворювань і пропаганди здорового способу життя серед студентської молоді [19, с.4].

Метою нашої статті є розкрити особливості профілактики захворювань та формування здорового способу життя студентів в умовах вищого навчального закладу на основі діяльності мультидисциплінарної команди фахівців.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості (студенти вищих навчальних закладів I-II та III-IV рівнів акредитації становлять відповідно 14-17 і 17-22 річні) який характеризується здобуттям вищої освіти та опануванням професією, отриманням права вибору, набуттям певної юридичної та економічної відповідальності, можливістю включення в усі види соціальної активності, оволодінням різноманітними соціальними ролями дорослої людини, формуванням способу життя [12, с.21]. Останній як відомо є визначальним фактором здоров'я молодого покоління, і за оцінкою фахівців, приблизно 75% хвороб дорослих є наслідком умов життя в дитячі та юнацькі роки [9, с. 8].

Згідно з нормами законодавства, абітурієнт – майбутній студент вступаючи до вузу зобов'язаний пред'явити медичну довідку про стан свого здоров'я та придатність до навчання. Усі наступні 5 років студенти денної форми навчання проходять медичні профілактичні огляди в університетських здоровпунктах з метою попередження та запобігання виникненню можливих захворювань. Прийом ведуть лікарі – терапевти, а у разі потреби, студенти направляються на огляд до лікарів вузьких спеціальностей: хірурга, стоматолога, отоларинголога, гінеколога, офтальмолога, невропатолога, які надають студентам консультативну та необхідну медичну допомогу [6]. Однак, нечисленний кадровий склад здоровпункту, що проводить медичні огляди великої кількості студентів, обмеженість в термінах та часі, формальне ставлення фахівців до даного заходу не сприяють покращенню стану здоров'я молодих людей. Байдужість самих студентів до стану свого здоров'я, відсутність установок здорового способу життя, схильність до самолікування, незнання та недотримання елементарних санітарно-гігієнічних правил поведінки також зумовлюють виникнення негативних тенденцій у здоров'ї студентської молоді.

Здоров'я людини визначається теж комплексом біологічних (спадкових та набутих) і соціальних факторів. Останні мають надзвичайно важливе значення в підтримці стану здоров'я або в появі і розвитку хвороби. Фактори які збільшують можливість розвитку у молодої людини якого-небудь захворювання в науці розглядають як фактори ризику. Їх поділяють на модифіковані (ті, які піддаються впливу людини) та не модифіковані (ті, на які вплинути не можна), а також на ендогенні (внутрішні) та екзогенні (зовнішні). До не модифікованих факторів належать: стать, вік, обтяжена спадковість. Модифікованими факторами ризику для здоров'я людини є: куріння, алкоголь, токсичні та наркотичні речовини, підвищений артеріальний тиск, цукровий діабет, ожиріння, стрес та інші. Стосовно іншої класифікації, до внутрішніх факторів ризику належать генетичний ризик та конституція тіла; до зовнішніх – малозабезпеченість, психологічно-емоційне перенапруження, забруднення навколишнього середовища, малорухомий спосіб життя, шкідливі звички. Тож доки організм спроможний за допомогою адаптаційних механізмів та реакцій забезпечити стабільність внутрішнього середовища при зміні зовнішнього середовища, він знаходиться у стані, який можна оцінити як здоров'я. Якщо ж організм потрапляє в умови, коли інтенсивність впливу факторів зовнішнього середовища переважає можливості його адаптації, наступає стан, протилежний здоров'ю, тобто хвороба, патологія [20, с.43-46].

Без перебільшення можна сказати, що студентська молодь є основною групою ризику можливого негативного впливу соціальних чинників на здоров'я. Згідно з даними соціально-демографічного обстеження молоді "Молодь України" станом на 2010 рік патологічні зміни стану здоров'я молоді зумовлюють соціально-економічні, суспільно-політичні, екологічні обставини які постали в нашій країні, а також не сформованість соціальних установок здорового способу життя. Зокрема, різке падіння життєвого рівня, бідність, посилення соціальної нерівності, невпевненість у завтрашньому дні, довготривале перебування в стані психоемоційного стресу, зниження якості гарантованої медичної допомоги, погані житлові умови, відсутність належної санітарії, незадовільні гігієнічні умови у навчальних закладах, недостатньо висока якість продуктів харчування, питної води, підвищений рівень шуму, напруги електромагнітних полів, забруднення атмосферного повітря негативно позначаються на психофізіологічному самопочутті молодого покоління. Появу гострих та хронічних захворювань у студентської молоді спричиняють також відсутні вміння раціонально організувати навчання, режим дня, харчування, навички дотримання елементарних гігієнічних та психогігієнічних правил, девіантні форми поведінки [8, с.83-91].

Усі перераховані детермінанти здоров'я, відповідно до результатів цього ж дослідження, визначають основні сучасні ризики для здоров'я у молодому віці. Серед них:

- гіподинамія та нераціональне харчування – причини надмірної ваги і ожиріння, що в свою чергу зумовлює зниження імунітету, виникнення хронічних захворювань шлунково-кишкового тракту, серцево-судинної системи;
- психоемоційні стреси, що призводять до погіршення розумової діяльності, розладу нервової системи;
- алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія – причини низки захворювань та передчасних смертей (самогубство, отруєння, онкологічні захворювання різних нозологічних форм, серцево-судинні патології, туберкульоз, СНІД);
- безвідповідальне статеве життя наносить невиправну шкоду репродуктивній сфері (поширення венеричних захворювань, ВІЛ-інфекції, рання та небажана вагітність) [8, с.92-118].

На думку науковців, нинішній кризовий стан здоров'я студентської молоді зумовлений відсутністю у студентів усвідомлення цінності здоров'я та здорового способу життя; у вузах не

сформована ефективна система стимулювання до збереження свого здоров'я; не встановлено персональної відповідальності керівників вищих навчальних закладів за стан здоров'я студентів та реалізацію заходів з його покращення; не налагоджено систему підготовки кадрів з питань підвищення потенціалу здоров'я та працевлаштування таких фахівців у вузах [11, с.13]. А також у вузах немає самостійних медико-соціальних підрозділів (кабінетів), які змогли б вирішувати окремі питання попередження виникнення і прогресування захворювань у студентському середовищі: надання соціально-психологічної, юридичної консультації, медичної допомоги та реабілітації, проведення роботи з сім'єю та близьким оточенням студента, що має проблеми зі здоров'ям [7, с.119].

Загальновідомо, що профілактика неінфекційних захворювань у 2,7 рази менш затратна, ніж лікування хворих. При цьому здоровий спосіб життя у 5 разів ефективніший, ніж лікувально-діагностична діяльність галузі охорони здоров'я, пов'язана із збереженням та зміцненням здоров'я [1, с. 172]. Тому суспільство і держава, які відповідальні перед сучасним і майбутніми поколіннями за рівень здоров'я і збереження генофонду України, повинні забезпечити поліпшення умов навчання, побуту і відпочинку студентської молоді, розв'язання екологічних проблем, вдосконалення медичної допомоги і впровадження технологій збереження здорового способу життя.

У ст. 31 Закону України "Про вищу освіту" (2002) зазначено, що держава в особі відповідних органів державної влади забезпечує охорону здоров'я осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, а ст. 31 проголошує одним із головних завдань вузу – здійснення оздоровчої діяльності студентів [5]. Основні нормативно-правові засади профілактики захворювань та збереження здоров'я студентської молоді в умовах вищого навчального закладу реалізуються на основі Конституції України, законів України: "Основи законодавства України про охорону здоров'я" (1992), "Про заходи з попередження і зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення" (2008), "Про соціальну роботу дітьми і молоддю" (2009); постанов Кабінету Міністрів України: "Про затвердження Державної програми "Репродуктивне здоров'я нації" на період до 2015 року" (2006), "Про затвердження Державної цільової програми "Цукровий діабет" на 2009-2013 роки" (2009), "Про затвердження Державної цільової соціальної програми "Молодь України" на 2009-2015 роки" від (2009); розпоряджень Кабінету Міністрів України: "Про схвалення Концепції Загальнодержавної програми імунопрофілактики та захисту населення від інфекційних хвороб на 2007-2015 роки" (2006), "Про схвалення Концепції Загальнодержавної програми боротьби з онкологічними захворюваннями на 2007-2016 роки" (2006), "Про схвалення Концепції Загальнодержавної програми "Здоров'я 2020: український вимір" (2011), "Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2014-2018 роки" (2013) та іншими нормативними актами [5].

Основними структурними підрозділами вищого навчального закладу, діяльність яких спрямована на збереження здоров'я студентів є: здоровпункт, санаторій-профілакторій, студентська їдальня, соціально-психологічна служба, студентський профком. Ще однією важливою управлінською ланкою у процесі формування здорового способу життя і забезпечення його організації на рівні студентської академічної групи є інститут кураторів. Однак, як показує практика, вузькоглядний підхід кожного із підрозділів у вирішенні даної проблеми не дає бажаних результатів покращення здоров'я майбутнього трудового потенціалу країни. Тому збереження та зміцнення здоров'я, забезпечення здорового способу життя студентської молоді в умовах вищого навчального закладу потребує активного залучення та співпраці різних фахівців (лікарів, юристів, психологів, викладачів-кураторів, соціальних працівників) на засадах діяльності мультидисциплінарної команди [19, с.3].

Визначені та узгоджені напрями роботи, безпосередня взаємодія спеціалістів у команді сприятимуть оздоровленню умов життя студентів ¬– навчання, відпочинку, побуту і впливатимуть на усі складові здоров'я – фізичну, психічну, соціальну та духовну. Діяльність кожного фахівця мультидисциплінарної команди у процесі забезпечення здорового способу життя студентів в умовах вищого навчального закладу повинна визначатися змістом та завданнями роботи відповідно до професійної кваліфікації.

Роль координатора такої команди варто доручити фахівцю з соціальної роботи, в коло обов'язків якого входить надання соціально-медичної допомоги. Її зміст полягає в організації діяльності з формування здорового способу життя, допомоги в оволодінні основами надання першої медичної допомоги, культури харчування, санітарно-гігієнічних норм, організації роботи з планування сім'ї, формування відповідального ставлення до репродуктивної і сексуальної поведінки, організації медико-соціального захисту населення, наукове обґрунтування і своєчасне вжиття заходів збереження, підтримки і захисту нормального рівня життя і здоров'я людини.

Основними завданнями соціального працівника при здійсненні заходів спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я студентів повинні бути:

- проведення соціологічних досліджень стосовно збереження та зміцнення здоров'я студентів, первинної профілактики захворювань, вивчення негативного впливу факторів ризику і соціальних детермінант на здоров'я;
- розроблення та впровадження технологій мінімізації факторів (чинників) ризику захворювань і створення сприятливого для здоров'я середовища на основі проведених досліджень;
- розроблення стратегії формування усвідомленого та відповідального ставлення студентів до власного здоров'я і особистої безпеки;
- проведення індивідуального та групового консультування студентів, їх близького оточення, викладачів стосовно здоров'язберігаючої поведінки;
- підвищення ступеня опірності студентів до дії психогенних та соціальних чинників;
- пошук та формування груп підвищеного ризику серед студентів, надання їм профілактичної допомоги, яка включає розробку і реалізацію програм, що допомагають молодій людині усвідомити ступінь ризику, отримати інформацію про доступну для них допомоги або навіть змінити сприйняття своєї хвороби;
- здійснення заходів з формування та підтримки прихильності до лікування, в тому числі різних методів терапії;
- участь соціального працівника в самому курсі лікування та реабілітації хворих студентів;
- проведення індивідуальної роботи зі студентами, які стоять на диспансерному обліку в спеціальних групах;
- консультування студентів та їх близького оточення щодо безпеки сумісного проживання у випадку інфекційних захворювань;
- відстоювання інтересів студентів, які мають ускладнення в пересуванні;
- координація роботи мультидисциплінарної команди (організація засідань, повідомлення та запрошення фахівців команди, ведення протоколів засідань тощо) [4; 10, с.12; 7, с.120].

Захист законних прав та інтересів студентів з питань здоров'я, профілактики та лікування захворювань у команді повинен здійснювати юрист. Основними завданнями його роботи будуть:

- надання необхідної правової інформації за запитом студента, роз'яснення законів щодо прав та пільг пов'язаних із лікуванням та профілактикою захворювань;
- проведення консультацій з питань отримання путівок на санаторно-курортне лікування, матеріальної допомоги та соціальних послуг у зв'язку з хворобою;
- допомога у складанні офіційних документів юридичного характеру з метою дотримання соціальних гарантій, які визначені Конституцією України;
- представлення інтересів особи в державних службах, ведення переговори від імені особи з метою отримання необхідних послуг [4; 14, с.45].

Не менш важливим у команді фахівців з питань формування здорового способу життя студентів є психолог, зміст діяльності якого полягає у здійсненні соціально-психологічного супроводу та захисті психічного здоров'я студентів. Основні завдання його

роботи передбачатимуть:
- проведення індивідуальних і групових заходів психологічної діагностики та консультування у студентських групах;
- застосування різних психологічних методів з метою формування орієнтації на здоровий спосіб життя, захист психічного здоров'я, профілактики алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції та злочинності;
- цілеспрямована робота зі студентом за направленням іншого фахівця мультильтидисциплінарної команди (оцінка психологічного стану, складання індивідуальної програми психосоціальної діагностики, корекції, реабілітації та профілактики);
- організація психологічної допомоги родичам та близьким студента [4; 1, с. 172; 10, с. 15].

Діяльність викладачів-кураторів зі студентами спрямована на формування свідомого ставлення до власного здоров'я повинна передбачати цілеспрямовану допомогу в раціональній організації життєдіяльності підопічних та оптимальній соціальній адаптації їх до соціально обумовленого середовища навчання і дозвілля. Ключовими у роботі викладачів-кураторів фігуруватимуть наступні завдання:
- формування у студентів позитивного ставлення до власного здоров'я як цінності та своєї ролі у його збереженні;
- виявлення у студентській групі осіб, що мають значні порушення стану здоров'я (інвалідність, хронічні захворювання та ін.) і повідомлення про це іншим членам мультидисциплінарної команди, з метою надання необхідних медико-соціальних послуг;
- сприяння у засвоєнні студентами знань, вмінь та навичок здорового способу життя, виробленні стійких поглядів і переконань необхідності здійснення оздоровчо-профілактичних дій, вчинків;
- привчання до виконання правил і норм дотримання режиму дня, харчування, санітарно-гігієнічних правил навчання, відпочинку та проживання, навчання способам самоконтролю за станом власного здоров'я;
- виховання потреби у рухливій активності, залучення студентів до активних занять фізкультурою і спортом у існуючих секціях та клубах вузу, проведення спартакіад, змагань, походів вихідного дня [4; 12, с. 212; 2, с. 441].

Провідними фахівцями мультидисциплінарної команди із збереження та зміцнення здоров'я студентів повинні бути завідуючий лікар створеного на базі вузу пункту охорони здоров'я (фельдшер або медична сестра), а також лікарський персонал (терапевт, фізіотерапевт, стоматолог, психотерапевт, лікар функціональної діягностики) поліклініки або амбулаторії до складу якого входить здоровпункт [6]. Медична практика фахівців оздоровчого пункту пов'язана з комплексом спеціальних заходів, спрямованих на поліпшення здоров'я, підвищення санітарної культури, запобігання захворюванням та інвалідності, на діагностику, допомогу особам з гострими і хронічними захворюваннями та реабілітацію хворих та інвалідів.

Необхідно зауважити, що діяльність здоровпункту повинна ґрунтуватися на засадах ранньої диспансеризації – системі лікувально-профілактичних заходів, яка включає активне спостереження за здоров'ям студентів, вивчання умов їх навчання та побуту, забезпечення правильного фізичного розвитку і збереження здоров'я, а також запобігання захворюванням шляхом проведення відповідних лікувально-профілактичних, санітарно-гігієнічних і соціальних заходів. Правовим підґрунтям цього є Постанова Кабінету Міністрів України „Про обов'язкові медичні огляди деяких категорій населення" (1994) та Наказ Міністерства охорони здоров'я України: "Про диспансеризацію населення" (2010), згідно з цими документами студенти вищих навчальних закладів підлягають обов'язковому щорічному медичному огляду [5].

Основні завдання фахівців пункту охорони здоров'я повинні передбачати виконання наступних заходів:
- організацію регулярних профілактичних оглядів та проведення моніторингу стану здоров'я студентської молоді з 1 по 5 курси;
- за результатами щорічних медичних оглядів визначати категорії студентів, що потребують першочергової корекції стану здоров'я на базі санаторію-профілакторію, розробляти індивідуальні картки оздоровлення студентів;
- здійснювати аналіз захворюваності студентів з тимчасовою втратою працездатності з інформуванням кураторів академічних груп, розробляти заходи щодо її зменшення;
- проводити профілактичні щеплення та вітамінізацію студентів;
- забезпечувати розвиток лікувальної фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами;
- проводити інформаційно-просвітницьку роботу з протидії поширення серед студентів соціально небезпечних хвороб (алкоголізму, тютюнопаління, наркоманії, ВІЛ/СНІД, ХПСШ)
- забезпечувати організацію здорового та доступного харчування у вузі, дієтичного харчування студентів в санаторії-профілакторії;
- забезпечувати студентів очищеною питною водою та оптимальними санітарними умовами навчання в вузі;
- проводити заходи санітарно-гігієнічного характеру, що пов'язані з респіраторно-вірусними інфекціями та грипом [4; 2, с.440; 3, с.16].

Загалом політика щодо формування здорового способу життя і свідомого ставлення студентів до власного здоров'я повинна здійснюватися шляхом поширення знань, умінь та навичок в контексті реалізації механізму міжсекторної взаємодії фахівців освітньої, юридичної, соціальної та медичної сфери. Зокрема, в одних випадках робота буде побудована лише як виховна і профілактична, в інших – як корекційна або навіть лікувально-корекційна [17, с.86].

Процес формування здорового способу життя студентів повинен виконуватися у двох напрямах:

1) оздоровча робота, створення сприятливого для здоров'я соціального, психологічного та санітарно-гігієнічного середовища як підгрунтя для формування свідомого ставлення молодої людини до власного здоров'я;

2) діяльність, спрямована на виховання позитивної мотивації до здоров'я, потреби у здоровому способі життя; прищеплення знань, умінь і навичок, необхідних для збереження, зміцнення, відновлення здоров'я [13, с.166].

Виходячи з того, що найважливіша роль у збереженні й формуванні здоров'я належить самій людині, її способу життя, системі цінностей, настановам, рівню гармонізації внутрішнього світу і стосунків з оточенням, першочерговим завданням дослідників та фахівців при вирішенні питань підвищення рівня здоров'я студентів має стати мотивація цілеспрямованої роботи самої молодої людини з відновлення та розвитку її життєвих ресурсів, по прийняттю на себе відповідальності за власне здоров'я, створення таких умов, коли здоровий спосіб життя стає нагальною потребою. З цією метою необхідно реалізовувати програми та проекти, розраховані на широкий загал студентів, на окремі групи ризику, а також – на викладачів, що безпосередньо взаємодіють з молоддю. Для ефективного результату варто залучати студентські ЗМІ, проводити індивідуальну санітарно-просвітницьку роботу, семінари, тренінги, соціальні акції, кампанії[17, с.87].

Отже, існуючі проблеми охорони здоров'я студентської молоді є непростими для вирішення, мають багатоаспектний комплексний характер, це в свою чергу визначає необхідність оновлення політики охорони здоров'я, розробки і реалізації нових стратегій та програм на засадах міжсекторної взаємодії фахівців. Перспектива впровадження здорового способу життя серед студентів вищих начальних закладів I-VI рівнів акредитації полягає у злитті розрізнених елементів наявного досвіду в загальнодержавну, цілеспрямовану модель з формування здорового способу.

Література та джерела

1. Баєва Т. Формування здорового способу життя в особистісно-орієнтованому виховному процесі життя / Т. Баєва // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – С.172-173
2. Герасимчук А.Ю. Формування у студентів потреб до занять фізичною культурою / А.Ю. Герасимчук, О.М. Ужеліна // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 35. – с. 440-442. – (Серія Педагогічні науки).
3. Джафарова Д. М. Управління реформуванням первинної медико-санітарної допомоги на місцевому рівні (на прикладі м. Львова): автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. управл.: 25.00.02: спец. «Механізми державного управління» / Джаваіра Мамедівна Джафарова. – Львів, 2004. – 20 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/. − Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws. − Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Кравченко Ж.Д. Державне регулювання системи первинної медико-санітарної допомоги при вищих навчальних закладах (на прикладі м. Харкова) // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ "Магістр", 2011. – № 2 (40). – Режим доступу: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/3/02.pdf. − Загол. з екрану. − Мова укр.
7. Тюптя Л. Т. , Іванова І. Б. Соціальна робота. Теорія і практика: навч. посібник / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова; Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини "Україна". – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 574 с.
8. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти / За ред. Е.М.Лібанової. – К.: Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАН України, 2010. – 248 с.
9. Москвич А.С. Социальное здоровье молодежи как фактор социально-экономического развития региона (на примере Хабаровского края): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. соц. наук: 22.00.04.: спец. "Социальная структура, социальные институты и процессы" / А.С. Москвич. – Хабаровск, 2008. – 30 с.
10. Мягких В. Б. Соціальне здоров'я молоді в умовах сучасного українського суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук: спеціальність 22.00.04 "Спеціальні та галузеві соціології" / Вероніка Борисівна Мягких. – Харків, 2007.– 23 с.
11. Охорона здоров'я в Україні: проблеми та перспективи / заг. ред. В.М.Пономаренка. – Тернопіль: Укрмед-книга, 1999. – 119 с.
12. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів /Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320с.
13. Свириденко С. О. Шляхи формування свідомого ставлення до власного здоров'я старшокласників інтернатних закладів / О.С. Свириденко Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 16, книга 3. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – С. 164-172.
14. Сучасні підходи у сфері охорони громадського здоров'я та його популяризації / упоряд. Н. В. Зимівець, В. В. Крушельницький, Т. І. Мірошниченко; за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. – К.: Наук. світ, 2003. – 95 с.
15. Україна у цифрах у 2012 році: статистичний збірник / За редакцією О.Г.Осауленка. – Київ: Державна служба статистики України, 2013. – 249 с.
16. Устав Всемирной организациии здравохранения. – Женева, 1946. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/ laws/ show/995_599. − Загол. з екрану. − Мова укр.
17. Федько О. А. Ціннісна природа здорового способу життя для особистості, нації та держави / Олександр Анатолійович Федько // Стратегічні пріоритети. – К., 2009. – № 4. – С.83-88
18. Халикова С.С. Здоровье студенческой молодежи как социальная ценность: региональный аспект (на материалах Хабаровского края): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. соц. наук.: 22.00.04.: спец. "Социальная структура, социальные институты и процессы" / С.С.Халикова. – Хабаровск, 2012. – 24 с.
19. Шиян О.І. Багатосекторальна співпраця в державній освітній політиці з питань забезпечення здорового способу життя молоді / Олена Шиян // Державне управління: Теорія та практика. – 2009. – №1 (9). – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/DUTP. − Загол. з екрану. − Мова укр.
20. Яременко О. О. Формування здорового способу життя молоді: стратегія розвитку Українського суспільства. / О. О. Яременко, М. В. Вакуленко, Ю. М. Галустян. – К.: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2005. – 160 с.

В статье проанализированы особенности формирования здорового образа жизни студентов в условиях высшего учебного заведения на основе межсекторного взаимодействия. Автором раскрыты основные задачи специалистов мультидисциплинарной команды, деятельность которой направлена на сохранение и укрепление здоровья студентов.

Ключевые слова: здоровье, формирование здорового образа жизни, мультидисциплинарная команда специалистов.

The features of a healthy lifestyle forming in the students in higher educational institutions on the basis of inter-sectoral cooperation have been analyzed in the article. The basic tasks of a multidisciplinary team of specialists, whose mission is to preserve and promote health among the students, have been characterized by the author. In general the policy on promoting healthy lifestyle and conscious attitude of students towards their health should be supported by the dissemination of knowledge and skills in the context of inter-sectoral mechanism of interaction between education experts, legal, social and medical fields.

Key words: health, a healthy lifestyle, a multidisciplinary team of specialists.

УДК 811.111:378.147

ДО ПИТАННЯ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРАЛУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кравчина Тетяна Володимирівна
м.Хмельницький

У статті визначено методологічні та теоретичні основи відбору та структурування навчального матеріалу з іноземної мови з позиції необхідності розвитку здібностей студентів вищих навчальних закладах для майбутньої самореалізації як особистості; обґрунтовано принципи і критерії структурування змісту навчального матеріалу для читання англомовних текстів; розглянуто головні підходи до відбору та особливості методологічного забезпечення вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями технічних спеціальностей.

Ключові слова: тематика, навчальний матеріал, комунікативна діяльність, ситуація, критерій

Соціально-економічні зміни в житті суспільства, активізація міжнародного співробітництва в культурній і виробничій сферах підвищують вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Вузька профільна підготовка фахівця, обізнаного з відповідною сферою виробництва, виявляється недостатньою для успішної професійної діяльності в сучасних умовах. Особливою мірою зростає значущість комунікативної підготовки фахівців до іншомовного спілкування, оскільки володіння іноземною мовою сьогодні є важливою умовою налагодження міжнародних ділових контактів, створення спільних підприємств, інтенсифікації професійної взаємодії із закордонними колегами. У зв'язку з цим знання іноземних мов набуває реальної економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців. Тому виникає необхідність в узагальненні знань комунікативних законів та вмінні використовувати їх. Важливою умовою формування комунікативності студентів у галузі майбут-

ньої професійної діяльності має надання вузівському курсу навчання іноземної мови комунікативно-орієнтованого і професійно-спрямованого характеру.

Різні аспекти теорії й практики викладання іноземних мов у немовних вузах знайшли відображення в дослідженнях Л.В.Ананьєвої, Л.П.Дарійчук, І.В.Драгомирецького, Ю.М.Друзя , С.В.Козак, Л.Ф.Манякіної, Л.М.Паламар, О.А.Палій, В.В.Тітової, О.В.Федорової, О.Г.Штепи та ін. Попри безсумнівну теоретичну й практичну значущість досліджень вищезгаданих авторів слід підкреслити, що проблема удосконалення змісту навчального матеріалу з англійської мови для студентів немовних вузів поки що залишається нерозв'язаною. Існує суперечність між потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем комунікативної компетентності й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад її формування в практиці вузів немовної спеціалізації.

Метою даної статті – визначити умови удосконалення навчального матеріалу з англійської мови з урахуванням необхідності розвитку здібностей студентів технічного профілю .

Як показав аналіз літератури, зміст навчального матеріалу з англійської мови повинен відповідати відповідним загально дидактичним та специфічним критеріям. Зокрема, найголовнішими загально дидактичними критеріями, на які доцільно опиратися у доборі змісту навчального матеріалу з англійської мови є: значущість матеріалу для формування і розвитку особистості, тобто для її самовизначення, підготовки до професійної діяльності, формування соціальної активності; відповідність навчального змісту станові сучасних наукових знань; достатність матеріалу, тобто звільнення від занадто складного та другорядного матеріалу; створення в особистості цілісного уявлення про предмет вивчення; перспективність з точки зору розвитку науки і практики; інформативна вагомість, тобто суспільна та особистісна значущість матеріалу (надання переваги загальним, а вже потім спеціальним знанням); відповідність віковим особливостям студентів.

Поряд з загально дидактичними критеріями у процесі добору навчального матеріалу для розв'язання проблеми дослідження важливе значення мають також методичні критерії, розроблені стосовно лінгвістичних дисциплін, зокрема: врахування соціокультурної спрямованості навчання, включення студентів в діалог культур (міжкультурне спілкування); якнайширше включення аутентичних текстів, використання уривків з творів, що дають уявлення про культурний фонд народу – носія мови; забезпечення діяльнісного, проблемного характеру навчання, вихід іншомовної діяльності на інші види діяльності (ігрову, трудову); забезпечення поєднання різних форм роботи (індивідуальної, групової, парної, фронтальної); спрямованість на взаємопов'язане навчання всім видам мовленнєвої діяльності (говорінню, аудіюванню, читанню та письму); забезпечення поетапності в оволодінні матеріалом, концентричність подачі матеріалу, ситуативна обумовленість вправ; сприяння підвищенню результативності навчання, посилення мотивів навчання через всю організацію педагогічного процесу, створення комунікативної атмосфери на заняттях; опора на минулий досвід та рідну мову студентів, використання в окремих випадках прийомів порівняння та співставлення; створення умов для самостійної роботи студентів.

Окрім зазначених критеріїв важливо також використовувати специфічний критерій відбору, пов'язаний безпосередньо із завданнями розвитку здібностей. Таким критерієм є повноцінне забезпечення можливостей для розвитку всіх компонентів творчих здібностей студентів при вивченні іноземної мови.

Використання цих положень дозволяє правильно здійснити відбір навчального матеріалу з урахуванням необхідності розвитку здібностей студентів.

У методичній літературі прийнято визначати одиниці навчального предмету на основі його провідної функції. Провідною функцією предмету "англійська мова" є комунікативна функція, тому і основними одиницями навчального предмету є її елементи, тобто види мовленнєвої діяльності: вираження думки в усній формі (говоріння), вираження думки у письмовій формі (письмо), сприйняття та розуміння мови на слух (аудіювання), сприйняття та розуміння писемного мовлення, текстів (читання). Зважаючи на результат творчої діяльності студентів - створення усних та писемних висловлювань - можна визначити, що для роботи з розвитку їх здібностей у процесі навчання англійській мові основну увагу слід звертати передусім на говоріння та письмо, саме на ці види діяльності слід опиратися при відборі змісту навчального матеріалу.

Предметний зміст навчального предмету "англійська мова" складають розмовні теми, мовленнєві ситуації, надфразові єдності, синтаксичні, морфологічні, лексичні, фонетичні одиниці. Найважливіше значення мають теми та мовленнєві ситуації. У цьому випадку тематика, яка є предметом мовленнєвої діяльності, є найважливішою складовою змісту навчального предмету "Англійська мова". Поняття "тема" часто використовують для загальної характеристики змістовної сторони висловлювання. У лінгвістиці тема (предмет) повідомлення - це типізований зміст мовлення у різних суспільних сферах діяльності. В методиці тему розглядають як предмет бесіди або повідомлення [1, 2, 3]. Як предметний зміст висловлювання, тема визначає у більшості випадків вибір мовленнєвої форми, засоби її оформлення, мотиви, внутрішню програму. Разом з тим вибір теми обумовлений сферою або ситуацією спілкування. Саме сфера спілкування багато в чому визначає тематику мовлення тих, хто навчається.

Поряд з тематикою зміст навчального матеріалу з англійської мови пов'язаний також з таким поняттям, як навчально-мовленнєві ситуації. Навчально-мовленнєву ситуацію досліджувало багато науковців, методистів, викладачів-практиків. Зокрема В.Бухбіндер, Є.Пассов, Г.Рогова, В.Скалкін, Є.Рубінштейн, О.Щукін, Г.Китайгородська, Е.Сосенко, Д.Ізаренков, Л.Воронін та ін. Вони розкрили суть ситуації як „фрагмента дійсності", „відрізка діяльності", „сукупності життєвих умов", "форми для досягнення мети", „часткового випадку діяльності" тощо, визначили її обсяг, риси, структуру, методичний потенціал. Українські дослідники Л.Васильєва, І.Кочан, К.Кусько, Л.Паламар, О.Тарнопольський, Г.Швець також засвідчили важливу роль принципу ситуативності у навчанні мови. Ситуативні завдання, наприклад, віднесено до пріоритетних методичних засобів формування мовленнєвих умінь, ситуативний принцип подання навчального матеріалу визнано одним із головних у підготовці підручників з іноземної мови для студентів, важливе місце у відборі та організації навчального матеріалу для засвоєння діалогічної форми спілкування відведено саме ситуації та вправам мовленнєвого спрямування тощо.

Ситуаціям властиві такі риси діяльності, як змістовність, евристичність, ієрархічність, певна структура. Складові мовленнєвої ситуації: а) обставини діяльності,в яких відбувається комунікація; б) стосунки між комунікантами; в) мовленнєві наміри; г) реалізація самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

Усі ситуації мовлення реалізовуються у таких сферах: соціально-побутова; громадсько-політична; соціально-культурна та професійно-трудова. Прийнято вважати, що під час навчання створюють умовні, штучні ситуації, які готують студентів до справжньої, природної комунікації. Тому навчальну мовленнєву діяльність ще називають „псевдокомунікацією". Її завдання – наводити мости" між нею та реальною комунікацією, виробляти вміння конструювати повідомлення, полегшувати завдання,, стимулювати до самостійної мовленнєвої діяльності. Навчально-мовленнєвою ситуацією називають сукупність мовленнєвих і не мовленнєвих умов, що задаються для тих, хто навчається. Ці умови мають бути необхідними і достатніми для того, щоб вони правильно здійснили мовленнєву дію у відповідності з поставленим комунікативним завданням [4, с.16]. Складовими навчально-мовленнєвої ситуації є формулювання завдання, що визначає мотив або мету мовленнєвої дії; опис обстановки.

На думку вчених (М.Е.Брейгіна, М.Л.Вайсбруд, С.В.Калініна, О.Д.Климентенко, Л.З.Якушина) навчально-мовленнєва ситуація повинна моделювати найбільш типові акти мовлення для тієї сфери спілкування, до якої треба готувати особистість та в якій відбувається спілкування, важливо також, щоб навчально-мовленнєва ситуація відповідала таким характеристикам, як повнота набору та різноманітність комунікативних моделей, повторюваність та варіативність, економічність. Повнота набору в цьому випадку повинна передбачати підбір ситуацій з використанням всіх вивчених лексичних та граматичних одиниць у різних типах

мовлення. Використання необхідної лексики слід забезпечувати правильним відбором тематики в цілому і предмету мовлення для ситуацій зокрема. Співвідношення з граматичним матеріалом можна здійснити за допомогою використання ситуацій, що належать до різних типів мовлення, жанрів, психологічних установок − динамічного та статистичного опису, розповіді, роздуму, планування та спогадам, згоди та незгоди та ін.

Важливо підкреслити, що хоча теми і ситуації тісно пов'язані одна з одною, ситуація ніколи не є частиною теми. Тема є змістом бесіди або висловлювання, а ситуація уточнює або обмежує її, визначаючи умови, місце, обстановку та осіб, що беруть участь у бесіді.

Які ж теми необхідно вибирати для забезпечення таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння і письмо? Важливою щодо цього є позиція І. В. Рахманова, який визначає чітку різницю між темами для говоріння чи письма та темами для інших видів мовленнєвої діяльності, зокрема для читання [5, с.19-29]. Він вважає, при навчанні усному мовленню важливо завжди пам'ятати про мету: допомогти людині спілкуватися іноземною мовою з тими, хто приїжджає до нашої країни. В цьому випадку, на його думку, при виборі тем треба надавати перевагу вітчизняній тематиці, а також тим темам, які безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, а вже теми для читання повинні передбачати знайомство з побутом, культурою та ін, народу тієї країни, мову якої вивчають. Таким чином, при виборі навчального матеріалу важливо диференціювати тематику для усного мовлення – бесіди про нашу дійсність, і тематику для читання - знайомство з життям народу країни, мову якої вивчають (проте це не стосується способу оволодіння мовою, тобто вправ.

При відборі навчального матеріалу важливим є також врахування предметних та розумових дій з іншомовним матеріалом, а основі яких формуються знання, уміння та навики, що є способами діяльності спілкування і засобами пізнавальної діяльності. Це слід враховувати у комунікативних завданнях, які має ставити перед студентами викладач або які ставитимуть перед собою самі студенти на основі певних мовленнєвих намірів.

При відборі змісту навчального матеріалу слід передбачати і відбір лексичного матеріалу, тобто одиниць мови та мовлення (звуків, слів, речень, цілісних текстів), а також правил оперування ними. При цьому важливо враховувати його кількісну обмеженість та функціональну достатність.

Важливим є також збагачення предмету особистісно значущим матеріалом. Психологи та методисти одностайно вказують на перевагу емоційного засвоєння будь-якої інформації. Вони стверджують, що діяльність, яка підтримується емоціями, є більш успішною, ніж діяльність, мотивована лише доказами розуму. Зокрема І. П. Павлов вбачав в позитивних емоціях джерело продуктивної роботи головного мозку: "Емоції відображають значущість явищ, тому їх можна використовувати при створенні мотиваційного компоненту діяльності" [2, с. 63].

Емоційну насиченість навчальних матеріалів посилює цікавість навчальних текстів. Правда, лише завдяки цьому досягти емоційного сприйняття неможливо через наявність такого фактору, як різний інтерес. Особливо слід підкреслити, що ефективність впливу навчального матеріалу на емоційну сферу особистості, розуміння та запам'ятовування матеріалу залежать від форм його презентації.

У цілому лексичні і фразеологічні одиниці слід вивчати з урахуванням національно-культурної специфіки їх значень та використання. Зокрема, необхідно передбачити оволодіння студентами безеквівалентною та фоновою лексикою в рамках певної тематики, а також власними іменами, які складають мінімум грамотності, необхідної для безпосереднього спілкування з носіями англійської мови і розуміння аутентичних текстів. В цьому випадку слід враховувати, що основу продуктивного словарного запасу на базовому рівні повинні складати найбільш частотні комунікативно значимі лексичні одиниці, поширені в типових ситуаціях спілкування, в тому числі оціночна лексика для вираження своєї думки, розмовні кліше, елементи мовленнєвого етикету.

Відібраний матеріал слід методично організувати: лексику слід групувати у відповідності з її тематичною співвіднесеністю, за словотвірними ознаками для кращого її засвоєння, граматичний матеріал, наприклад: структуру речення, слід моделювати у лінгвометодичному плані для виділення суттєвих ознак та ін.

Таким чином, для роботи з розвитку здібностей студентів важливим є вдосконалення навчального матеріалу з англійської мови за такими напрямами, як: урізноманітнення матеріалу, тобто розширення можливостей навчального предмету для творчого розвитку, що передбачає збагачення його змісту новими одиницями знань, зокрема матеріалами з майбутньої професійної діяльності спеціалістів; упорядкування та структурування змісту з урахуванням специфіки таких видів мовленнєвої діяльності як говоріння та письмо; збагачення предмету емоційним, особистісно значущим матеріалом.

Література та джерела

1. Методика викладання іноземних мов: Респуб. науково-методичний збірник. – К.: Рад школа, 1989. – 118с.
2. Методика преподования инностранных языков: Респуб. научно-методический сборник // Отв. редактор М.В.Ляховицький. 9-й выпуск. – К.: Рад школа, 1980 (III кв.). – 128с.
3. Методические рекомендации по обучению иностранным языкам в высших военно-учебных заведениях. – Минск, 1989. – 81с.
4. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / Под ред А.Д.Климентенко. – М.: Педагогика, 1984. – 144с.

В статье определены методологические и теоретические основы отбора и структурирования учебного материала по иностранному языку с позиции необходимости развития способностей студентов высших учебных заведениях для будущей самореализации как личности; обоснованы принципы и критерии структурирования содержания учебного материала для чтения англоязычных текстов; рассмотрены основные подходы к отбору и особенности методологического обеспечения изучения иностранного языка будущими специалистами технических специальностей .

Ключевые слова: тематика, учебный материал, коммуникативная деятельность, ситуация, критерий

The article outlines the methodological and theoretical basis for selecting and structuring the learning material in a foreign language from the standpoint of the need to develop skills of students in higher education institutions for future self-realization as a person; the principles and criteria for structuring the content of teaching material for reading English texts; considers the main approaches for selecting features and methodology for learning a foreign language by future specialists of technical specialties.

Key words: topics, training material, communication activity, situation, criterion

УДК 37.035.6:140.8 (091) (477): "19"

ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Кульчицький Віталій Йосипович
м.Тернопіль

У статті розглянуто філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект); проаналізовано історико-філософський аспект патріотизму та патріотичного виховання, який передбачає їх розгляд як суспільно-історичних явищ; зосереджено увагу на здійсненні системного національно-патріотичного виховання, що є однією з головних складових забезпечення консолідованості українського суспільства; зроблено висновки про багатогранність патріотизму та патріотичної свідомості молоді.

Ключові слова: філософсько-світоглядний аспект патріотизму, патріотизм, патріотичне виховання, філософська проблема виховання, учнівська молодь, самовизначення, особистість.

Постановка проблеми. Соціально-філософський аналіз сучасного українського суспільства свідчить про наявність у ньому складних проблем матеріального та духовного характеру, що несуть серйозну загрозу ствердженню України як національної, цілісної держави. Ключовою серед них є проблема патріотичного виховання людини – особистості, національно свідомого громадянина України.

Патріотизм, розвитку якого раніше присвячували багато зусиль, поступово перетворився з необхідного елемента виховання наступних поколінь, в щось зайве, несучасне. До розвитку патріотизму серед молоді ставляться дедалі більше формально, відбиваючи цим бажання бути патріотом і викликаючи сумнів щодо доцільності цієї особистісної якості.

Перед незалежною Україно постала історичної ваги проблема, творчо відродити українське національно-патріотичне виховання і водночас піднести його на сучасний рівень наукового і культурного розвитку. У наш час, коли молодь в основному спрямовує свої зусилля на накопичення матеріальних цінностей і благ, стає актуальним творчо використовуючи кращі досягнення минулих поколінь, всебічного обґрунтувати нову парадигму патріотичного виховання як процесу формування особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні багато науковців прямо і опосередковано розглядають визначення сутності таких понять, як «патріотична свідомість», «любов до Батьківщини» в контексті дослідження патріотичного виховання. Даній проблематиці присвячені фундаментальні праці вчених-філософів В. Бичка, О. Забужка, І. Надольного, І. Стогнія, В. Шинкарука тощо. Психологічну складову патріотизму досліджують у своїх наукових працях сучасні психологи: А, Богуш, М. Боришевський, В. Котирло. Питання формування військового патріотизму певною мірою розглянуто в роботах А. Абрамова, В. Баранівського, В. Лутовінова, В. Осьодла, В. Стасюка, Ю. Красильника.

У працях сучасних українських дослідників В. Андрущенка, І. Беха, С. Клепка, М.Конохa, В.Корженка, В.Кременя, М.Култаєвої, В.Лугового, В.Лутая, І.Радіонової висвітлюється проблема демократичного та національно-патріотичного виховання з філософсько-антропологічними акцентами.

Метою нашого наукового дослідження є висвітлення філософсько-світоглядних передумов розвитку патріотичного виховання в України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Філософи визначають патріотизм, з однієї сторони, як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та проявляється у певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до своєї Батьківщини. З іншої – як соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом.

Актуальність філософської проблеми виховання підкреслює духовна криза, яка стала буденним атрибутом сучасного суспільства. Становлення нового глобального інформаційного простору, зміна форм соціальної комунікації, зміщення морально-етичних орієнтирів актуалізують необхідність всебічного обґрунтування нової парадигми патріотичного виховання як процесу формування людини.

Патріотичне виховання, наголошує М.Дідовець, – складова загального виховного процесу учнівської молоді, головною метою якого є набуття нею соціального досвіду, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування особистісних рис громадянина Української держави, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури [2, с.30-32].

Історико-філософський аспект патріотизму передбачає розгляд його як суспільно-історичного явища, обумовленого соціально-політичними, економічними, етнокультурними та іншими характеристиками конкретного суспільства. Зауважимо, що на проблему патріотичного виховання і його роль у формуванні людини звертало увагу багато українських мислителів різних поколінь та поглядів від часів Київської Русі до сучасності.

Розвиток філософсько-патріотичної думки у Київській Русі в межах християнського віровчення яскраво демонструють літописи та твори церковно-богословського характеру: проповіді, повчання та ін. На початку XII ст. з'явилася «Повість временних літ», автором якої за традицією вважають ченця Печерського монастиря Нестора. «Повість временних літ» постає не тільки як літературний твір, а й як одна із пам'яток філософської думки. Філософське звучання мають «Слово про закон і благодать» (автор митрополит Іларіон), «Посланіє» (автор Климент Смолятич), «Златоуст» (автор Кирило Туровський, «Слово о полку Ігоревім». Основою цих творів є своєрідне філософське тлумачення єдності і сили духу, виховання патріотизму та гідності за свій народ.

Провівши історико-філософський аналіз літописів та повчань, можна зробити такий загальний висновок. Філософська думка Київської Русі мала християнський характер, у ній переважала етична проблематика: філософська картина світу, пізнання, людина, людські вчинки, суспільство розглядалося крізь призму вічного конфлікту добра і зла. А в соціальній філософії домінували патріотичні ідеї єдності всіх руських земель, зміцнення і централізації держави для відсічі іноземним загарбникам, необхідність розвитку культури та освіти [3].

Певні філософсько-світоглядні передумови патріотичного виховання відображені у поглядах українських мислителів-гуманістів періоду Відродження, які проявляли живий інтерес до світової історії та історичного минулого українського народу. Вони вважали історію вчителькою життя і радили вчитися на історичних прикладах, особливо на діяннях великих особистостей, діячів, полководців. Мислителі-гуманісти вважали історію засобом пробудження гордості народу за своє минуле, розвитку патріотичних почуттів, любові до Вітчизни. На основі патріотичного пафосу, громадянськості розвивалися патріотичні почуття, національна свідомість, історична традиція.

Важливу роль у розвитку філософсько-патріотичного світогляду тогочасної України відіграла Острозька академія – перша українська школа вищого типу. В Острозькій академії був сконцентрований значний науковий інтелектуальний потенціал, що сприяло інтенсифікації процесів взаємообміну ідеями, духовного взаємозбагачення та патріотичного виховання їх носіїв (острозьких книжників). У цьому взаємообміні і взаємозбагаченні народжувалась особлива філософія, в основі якої лежала ідея обґрунтування необхідності збереження й розвитку старослов'янської мови, любові до Вітчизни [9, с.89].

Особливого значення в процесі духовного становлення та патріотичного виховання людини надавали тодішні науковці самопізнанню. І. Вишенський, зокрема, вважав, що завдяки самопізнанню людина стає спроможною подолати свою земну форму й увійти у внутрішній духовний контакт із вищим буттям.

У кінці XVI і на початку XVII ст. в Україні була сформовано нова філософсько-світоглядна позиція щодо патріотичного виховання, яка пов'язана з виникненням і розвитком релігійно-національних організацій – братств. Братства були виразниками національного протесту українського народу проти політики національного і релігійного пригноблення українців з боку польсько-шляхетських правлячих кіл та католицької церкви. Найвпливовішими в Україні були Львівське і Київське братства, а створені братствами школи проводили широку патріотично-виховну роботу та культурно-просвітницьку діяльність. Антицерковна, реформаційна за своєю суттю спрямованість патріотичної ідеології та суспільно-політичної діяльності братств – одна з найхарактерніших рис братського руху.

Визначний діяч Львівської, а потім і Київської братських шкіл І. Копинський у своєму творі «Алфавіт духовний» досліджує з філософської точки зору проблему людини-патріота. Він розглядає особистість з позицій піднесення в ній морального, розумного, патріотичного й духовного начал, які розкриваються в процесі самопізнання. Пізнаючи себе, людина розкриває свою двонатурність, те, що вона тілесна і духовна, зовнішня і внутрішня. І перед нею виникає дилема, чому віддати перевагу: минущому, суперечливому, тлінному світові, з яким вона пов'язана тілом, чи своєму внутрішньому єству, розуму, безсмертному духові, яким вона подібна до Бога [3].

Помітним представником братського руху є М. Смотрицький, який, на відміну від попередників, надає суспільно-громадянського спрямування своїм працям. Проблема людини, її душа, критика морально-соціальних вад тогочасного суспільства набувають у нього підпорядкованого значення. Закликаючи до людяності й звертаючись до сумління та самопізнання людини, М. Смотрицький надає самопізнанню не стільки морального, як громадсько-патріотичного звучання.

Вагоме місце у становленні філософсько-патріотичного світогляду в Україні посідала Києво-Могилянська академія. Представники цього освітнього закладу наголошували на тому, що сенс життя людини, це – творча та патріотична праця, спрямована на власне й на громадське добро. При цьому можливість досягнення людиною щастя перебуває у стані компромісного поєднання задоволення прагнень і потреб різних частин душі, тобто тілесних і, духовних.

Вихованцем Києво-Могилянської академії був видатний український філософ Г. Сковорода. Звертаючи увагу на проблеми, яких торкався Г. Сковорода у своїх філософських та літературних творах, ми бачимо, що їхнє основне спрямування зводиться до дослідження людини, її існування. Світоглядні позиції Г. Сковороди щодо цієї проблематики мають релігійно-філософський та патріотичний характер, вони невідривно пов'язані із зверненнями до Біблії та християнської традиції, а тому спираються на головні християнсько-світоглядні категорії: любов, віру, щастя, мораль, патріотизм та ін. Шляхом міркувань про них філософ шукає відповідь на питання, ким є людина, який зміст її життя, які основні грані людської діяльності. «Кожен повинен пізнати свій народ і у народі пізнати себе», – наголошував Г. Сковорода. «Якщо ти українець, будь ним, – писав він. – Якщо ти поляк, то будь поляком… Все добре на своєму місці і своїй мірі» [8].

Після Г. Сковороди вперше з новою силою зазвучала філософія українського патріотичного духу у творчості Т. Шевченка. Ця філософія глибоко індивідуальна, особиста і, разом з тим, ґрунтувалась на національній ідеї українського народу, його ментальності. Саме з патріотичної любові до рідної землі виникає шевченківська філософія пробудження людської гідності, смуткужалю знівеченого життя, сили протесту і бунтарства.

Одним із визначних українських філософів XIX століття був П. Юркевич. Суть його морально-патріотичної філософсько-світоглядної парадигми у тому, що істина відкривається не тільки мисленням, а й «серцем», оскільки пошук істини пов'язаний з релігійними і морально-патріотичними прагненнями людини. У цьому процесі сходження до істини знання пов'язане з вірою й любов'ю до Бога та Вітчизни, які є більш могутнім фактором, ніж просто емпіричний зміст мислення.

Філософія І. Франка – це заповідь любові до Батьківщини й до людства. У цілому ж, його філософія – це яскраве втілення філософії українського духу початку XX ст. витоки якої йдуть від Г.Сковороди і Т.Шевченка. І. Франко традиційну українську родину розглядав як перший й найвпливовіший осередок патріотизму, національного єднання та виховання, місце прищеплення здорових норм і навичок поведінки, пошани рідної мови, народних звичаїв і традицій.

Оригінальність філософсько-патріотичної думки Л. Українки полягає насамперед в оспівуванні рідної землі, родини, ліризму української душі і драми її реалізації. Ґрунтуючись на Біблії, філософських ідеях Г. Сковороди і Т. Шевченка, Л. Українка будує філософію пошуку синтезу вічних проблем і сучасних запитів. Письменниця закликала українську громадськість збудитись від інертності, звернувшись до патріотизму, моральності, духовності, толерантності, самовідданості, мужності, волі перемоги і т.д., малюючи в разючих образах жахливі картини поразки, що є наслідком байдужості до голосу правди [10, с.327].

М.Драгоманов вважав, що українці мають вдосконалювати себе, оволодівати західноєвропейськими науковими, культурними і духовними цінностями, зберігаючи і поглиблюючи свою національну ідентичність шляхом розвитку патріотичного виховання. Необхідно «стати твердо з прапором: ні кроку назад, ні для кого й ні для чого», формувати в собі «твердість духу і спини» [1, с.10].

У філософській літературі радянського періоду, ми можемо знайти глибокий аналіз понять «патріотизм» та «патріотичний виховний процес», без посилання на політичні погляди певної орієнтації. Так, у Короткому словнику з філософії під редакцією І.Блауберзі, І.Пантина патріотизм визначається як «принцип, що позначає любов до Батьківщини, готовність служити інтересам своєї Батьківщини» [4, с.244], а в іншому філософському словнику - як «моральний і політичний принцип, соціальне почуття, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість їй, гордість за її минуле і сьогодення, прагнення захищати інтереси Батьківщини»[10, с.358].

У монографічних дослідженнях також відзначається прагнення авторів дати визначення патріотизму та патріотичному вихованню з загально-філософських позицій. П.Рогачов і М.Свердлін в роботі «Патріотизм і суспільний прогрес» зазначають: «Патріотизм, почуття любові до Батьківщини, втілений у служінні її інтересам, займає важливе місце в системі рушійних сил розвитку суспільства ... Справжній патріотизм означає не просто почуття любові до Батьківщини, він є насамперед висока свідомість цивільної відповідальності за долю Батьківщини, глибоке переконання виховувати у собі необхідність підпорядковувати інтереси кожного інтересам всіх» [6, с. 270]. Н. Губанов відзначав, що патріотизм – це служіння людей Батьківщині, він підкреслює, що «в ньому розрізняються духовний зміст – патріотичні почуття та ідеї – і пройняті цими почуттями та ідеями дії, вчинки людей. Справжній патріотизм є глибока відданість своєму народові, що поєднується з повагою до інших народів» [11, с.8]. На це ж вказував А. Русецький: «Представляючи складне структурне утворення, патріотизм в кінцевому рахунку як би розділяється на дві підсистеми: емоційно-психологічну (почуття любові до Батьківщини, гордість за неї і т.д.) і раціонально-ідеологічну (усвідомлення ідей, виховних дій, спрямованих на зміцнення Вітчизни і т.д.)» [7, с.43].

Однак, Г.Ващенко критикував радянський патріотизм, а також радянську патріотичну виховну систему наголошуючи на тому, що вона передбачала (вимагала) безоглядну вірність (відданість) рішенням комуністичної партії, її вождів, а це, як довела історія, найчастіше було спрямовано проти власного народу.

Відомий науковець та філософ М. Кудря, погоджуючись з поглядами Г. Ващенка зазначає, що без стійкої національної ідентичності, виховної патріотичної роботи, інноваційні групи будуть тяжіти до вже сформованих модернізаційних центрів світу на шкоду залишеній Вітчизні, приреченій стати «зоною забуття». [5, с.372].

Проте недостатньо розглядати патріотизм тільки як суспільно-історичне явище, обумовлене певними соціально-політичними та економічними характеристиками конкретного суспільства. Не можна заперечувати й існування «природних» основ патріотизму, які формуються певною мірою незалежно від вищезазначених факторів і характеризують певні пласти духовного життя людини: прихильність до рідної землі, любов до рідної мови, свого народу, повагу до традицій і звичаїв і т.д. Природно, не можна ототожнювати це з вродженими властивостями психіки, але і не враховувати цей фактор при формуванні патріотичної виховної системи неможливо.

Як показує аналіз філософських праць, частина вчених розглядали патріотизм у виховній роботі як особливий моральний або політичний принцип (М.Бабінов, В.Курков та ін.), інші як вище морально-політичне почуття (Н.Матюшкін, М.Мітін, А.Чопоров та ін.)

Отже, аналіз історико-філософського аспекту патріотизму у виховній роботі з молоддю дає підставу розглядати його як суспільно-історичне явище, обумовлене соціально-політичними, економічними характеристиками конкретного суспільства і наявністю «природних» основ, що відображають прихильність людини до рідної землі. Ключовим поняттям в даному випадку є Батьківщина, а також відповідні складові даного явища.

Сучасна українська філософія освіти, філософія виховання та педагогіка працюють над побудовою цілісної системи патріотичного виховання, спрямованого на формування ініціативної, відповідальної, духовно багатої особистості з почуттям власної гідності, любові до Батьківщини, розвинутою творчою активністю та критичним мисленням, проте «ми досі не маємо чіткої концепції національного-патріотичного виховання…» [2, с.30-32].

Висновок. Отож, філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні полягали: по-перше, у вихованні почуття гідності за свій народ; по-друге, у вивченні історії рідного краю, як шляху до розвитку патріотичних почуттів, любові до Вітчизни; по-третє, у самопізнанні, яке сприяє розвитку моральних, розумових, патріотичних й духовних начал особистості; по-четверте, у любові і шані до сім'ї та родини, як найвпливовіших осередків виховання патріотизму та національного єднання.

Завтрашній день України залежить від того, наскільки виваженими і далекоглядними будуть прийняті сьогодні заходи для виховання патріотизму підростаючого покоління.

Як бачимо, сучасний стан розвитку світової цивілізації, тенденції якого показані в працях українських філософів ХХ століття, стимулює процес відродження та становлення української нації, а відповідно й потреби патріотичного виховання як чинника пізнання і самопізнання української нації, виховання української молоді.

Таким чином, в умовах сучасного розвитку знань і технологій, національно-патріотичне виховання потребує філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, культурно-морального насичення патріотичної виховної системи. Сучасна педагогічна наука безперервно повинна еволюціонувати, набувати все глибшого національного змісту і характеру, творчо використовуючи кращі досягнення інших народів. Молоді потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національно-патріотичною культурою, духовністю. Без піднесення громадянської самосвідомості, патріотичного потенціалу населення, а також української державності неможливо розраховувати на успіх у Відродженні Батьківщини. У реалізації патріотичного виховання потрібні нові концептуальні підходи, передусім усвідомлення того, що формування патріотизму у молодих людей не може займати другорядне місце або бути предметом спекуляцій.

Література та джерела

1. Андрущенко В. Національний характер / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Освіта. – 2011. –2–9 березня. – С.10.
2. Дідовець М. Коли бракує концепції національного виховання / М. Дідовець // Віче. – 2005. – № 2. – С. 30-32.
3. Історія філософії України: Підручник / М. Тарасенко і ін. – К.: Либідь, 1994. – 416 с.
4. Короткий словник з філософії /За заг. ред. І. Блауберзі, І. Пантина. – 4-е вид. – М.: Политиздат, 1982. – С. 431.
5. Кудря М. Збереження національної ідентичності в контексті глобалізації / М. Кудря // Вища освіта України – Додаток 4, том І (13) – 2009 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 372.
6. Рогачов П. Патріотизм і суспільний прогрес / П. Рогачов, М. Свердлін. – М.: Политиздат, 1974. – 280 с.
7. Русецький А. Мистецтво та патріотичне виховання / А. Русецький // Художня культура і розвиток особистості. – М.: Думка, 1978. – С. 43-61.
8. Сковорода Г. Вірші, пісні, байки, діалоги, трактати, притчі, прозові переклади, листи / Г. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1983. – 261с.
9. Філософія: Навч. посіб. / І. Надольний і ін. – К.: Вікар, 1997. – 584 с.
10. Философский словник / За ред. І.Фролова. – 5-е вид. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
11. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К.: Вікар, 1999. – 309 с.

В статье рассмотрено философско-мировоззренческие предпосылки развития патриотического воспитания в Украине (исторический аспект); проанализирован историко-философский аспект патриотизма и патриотического воспитания, который предусматривает их рассмотрение как общественно-исторических явлений; сосредоточенно внимание на осуществлении системного национально-патриотического воспитания, которое является одной из главных составляющих обеспечения объединения украинского общества; сделаны выводы о многогранности патриотизма и патриотического сознания молодежи.

Ключевые слова: философско-мировоззренческий аспект патриотизма, патриотизм, патриотическое воспитание, философская проблема воспитания, ученическая молодежь, самоопределение, личность.

In the article philosophical-world outlook preconditions of development of patriotic education in Ukraine has been considered (historical aspect); the historical and philosophical aspects of patriotism and patriotic education have been analysed, which foresees their consideration as the social-historical phenomena; concentrated attention on realization of systematic national-patriotic education which is one of main constituents of providing of consolidation of Ukrainian society; conclusions about many-sided nature of patriotism and patriotic consciousness of young people have been done.

Key words: philosophical- world outlook aspect of patriotism, patriotism, patriotic education, philosophical problem of education, student's youth, self-determination, personality.

УДК 373.5.016:81'243(477.8)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ КАРЛА ТУМЛІРЦА У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТ.)

Лабінська Богдана Ігорівна
м.Чернівці

У статті подано автобіографічні дані Карла Тумлірца. Проаналізовано наукові праці автора, які стосуються методики навчання німецької мови україномовними учнями на Буковині (друга половина XIX – перша половина XX століття). Представлено різні точки зору тогочасних педагогів на підручник німецької мови Карла Тумлірца для учнів молодших класів. Розкрито використання методичних ідей Карла Тумлірца у процесі реалізації прямого методу навчання німецької мови на Буковині (друга половина XIX – перша половина XX століття).

Ключові слова: Карл Тумлірц, прямий метод, німецька мова.

Педагогічні погляди вчених проминулих століть спонукають сучасників до осмислення, а іноді до переосмислення системи навчання іноземних мов (НІМ), оскільки пошук оптимальних підходів, принципів, методів і засобів для НІМ є перманентним процесом, який не передбачає завершеність навіть у віддаленій у часі перспективі. У зв'язку з цим викликає неабияке зацікавлення творчою спадщиною професора німецької мови та літератури Карла Тумлірца.

Слід відмітити, що педагогічна діяльність К. Тумлірца не була об'єктом ретроспективного дослідження вчених у галузі методики навчання іноземних мов, тому даній проблематиці не присвячені роботи в українській історіографії.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ставимо за мету – увести до наукового обігу невідомому педагогічному загалу постать Карла Тумлірца, здійснити аналіз його наукових праць, представити використання методичних ідей Карла Тумлірца у процесі реалізації прямого методу навчання німецької мови на Буковині (друга половина XIX – перша половина XX ст.).

Розпочнемо аналіз з автобіографічних відомостей. Карл Тумлірц народився 24 березня 1859 року в с.Теплітц (Молдавія). Закінчив гімназію в Егер і Праг-Нойштадт. Після цього вступив до німецького університету у м. Прага. Після закінчення університету з 13 вересня 1875 року працював у якості стажера (Supplent) в реальній вищій гімназії в м. Кааден, а з вересня 1877 р. вчителем реальної гімназії в Крумау. З 2 липня 1877 року був допущений до викладання у вищій гімназії.

20 лютого 1878 року у Празькому університеті Карлу Тумлірцу було присуджено ступінь доктора філософії, а з 21 червня 1879 року обіймав посаду професора реальної гімназії в м. Сміхові. У липня 1880 р. було присуджено вчене звання – професор німецької мови і літератури для вищих гімназій.

З 4 вересня 1884 року працював професором державної гімназії другого округу у Відні.

З 1886 року до 1892 року був відповідальним за редакцію журналу "Mittelschule", а з 1890 головним редактором цього журналу.

З 1881 року К.Тумлірц обіймав посаду професора державної гімназії II округу у Відні.

За розпорядженням кайзера 6 липня 1892 року К.Тумлірц був призначений виконувати обов'язки директора державної гімназії в м.Чернівці.

На посаді професора К.Тумлірц поєднав літературно-письменницьку з навчально-методичною діяльністю.

З 1 жовтня 1894 року до жовтня 1905 р. виконував функції Крайового шкільного інспектора Буковини. З цієї посади він був направлений до Краєвої шкільної ради в м.Грац [10, с.220].

У цей період К.Тумлірц надзвичайно плідно працював як науковець. Він брав активну участь в розробці нових, на той час, прийомів щодо навчання німецької мови україномовними і румуномовними учнями. Свої методичні ідеї автор описував спочатку в педагогічних виданнях, а згодом їх втілив у підручник з німецької мови для початкових шкіл.

Оглянувши основні біографічні відомості, перейдемо до аналізу педагогічної діяльності К.Тумлірца та використання його методичних ідей у процесі навчання німецької мови на Буковині.

Перш за все, хотілося б підкреслити, що проф. К.Тумлірц був прихильником прямого методу НІМ, на перший план в якому висувалася практична мета − навчання усного мовлення, що давало учням швидке, хоч і не цілком правильне, значною мірою обмежене володіння ІМ, а саме – можливість усно спілкуватися з іноземцями в межах невеликого діалогу. Прибічники цього методу передбачали, що дитина, яка вивчає ІМ, не знає ні перекладу, ні граматики, вона просто чує мову і намагається її наслідувати мало забезпечити отримання добрих результатів. Звідси випливає, що під час НІМ слід уникати перекладу й граматики; учень повинен чути чужу мову, намагатися її наслідувати і у такий спосіб можливо оволодіти усним мовленням. Через це, у процесі навчання користувалися виключно ІМ; учитель мав з першого ж урока рішуче відмовитися від застосування рідної мови, замінивши її мімікою, жестами, малюнками, синонімами, антонімами тощо. Щоб повторювати за вчителем, від учня вимагалося велике напруження уваги і сил. Утім, незважаючи на недоліки, прямий метод набув великого поширення, зокрема, в буковинських школах тих часів, які мали відповідати новій меті, зумовленій реаліями суспільного розвитку.

Свої методичні ідеї, досвід роботи щодо навчання німецької мови К.Тумлірц описував у статтях тогочасних педагогічних видань. Укладені автором підручники з німецької мови користувалися великою популярністю на всій території Австро-Угорщини і були в переліку рекомендованих Міністерством віросповідань і освіти. Автор, як уже говорилося, був прихильником прямого методу НІМ, тому його нові прийоми у НІМ часто обговорювалися на шпальтах педагогічних видань, які мали як своїх прихильників, так і опонентів.

Розпочнемо аналіз навчально-методичних праць в хронологічному порядку, а саме зі статті "Sprechübungen in der deutschen Sprache an Volksschulen mit anderer Unterrichtssprache" у педагогічному виданні "Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen" 1904 року, в якій К. Тумлірц зауважував, що часто можна помітити людей, які, потрапивши в іншомовне середовище, за надзвичайно короткий час спочатку розуміють ІМ, а пізніше вчаться нею розмовляти, не отримуючи при цьому цілеспрямованої методичної вказівки. Вони вчать мову, словами автора, "від себе" [9, с.3]. На Буковині, повідомляв автор, часто можна спостерігати, як при надзвичайній мовній обдарованості румунського й рутенського (українського) населення навіть неграмотні швидко та легко вивчали німецьку і польську мови, якщо вони потрапили в німецьке або польське мовне оточення. Звичайно, спочатку ні обсяг, ні глибина їхнього розуміння чужої мови не були особливо великі, але цього вистачало для того, щоб у повсякденному житті розуміти, про що говориться, і вміти порозумітися зі співрозмовниками. Адже кількість слів і зворотів, які були в арсеналі учня у межах повсякденного спілкування, аж ніяк не визначальна. Для школи, радив автор, був би прийнятний такий метод навчання, згідно з яким учні могли б спілкуватися ІМ, нехай навіть в обмеженому обсязі, перш ніж вони зможуть зрозуміти граматичний матеріал. НІМ повинно будуватися на сприйнятті на слух і постійному говорінні, що створювало умови інтенсивної роботи, безперервному повторенню і тренуванню. Такий метод повинен був враховувати: 1) обсяг лексики, яка постійно збільшувалася; 2) правильність використання граматики, в якій цей запас слів використовувався; 3) говоріння ІМ, яке передбачало розмовні теми, пов'язані з повсякденним життям [9, с.4]. Автор звертав увагу на те, що вибір лексики повинен визначатися оточуючими речами, оскільки вони були основою кожної мови. Звичайні мовні звороти і сполучення необхідні кожному, хто хоче володіти по-

бутовою мовою, яка функціонує у вигляді питань і відповідей, коротких наказів і доручень, стислих повідомлень. Важливим для НІМ, на думку К.Тумлірца, мало використання наочності (настінні малюнки, предмети тощо). Якщо вчитель не мав унаочнення, тоді він вимовляв нове слово чи речення рідною мовою, а потім ІМ. Те, що дитина почула і про що вона говорить, повинно стояти перед її очима, щоб вона мимовільно пов'язувала кожне слово з предметом, який це слово означає і одночасно бачила зображений процес. Легкість сприйняття навчального матеріалу залежала також від форм навчання. Найбільш прийнятною формою викладу навчального матеріалу було наслідування учнями мовних зразків учителя. Наприклад, учитель іде з дітьми по дорозі і питає їх про те чи інше, а вони йому дають відповідь. У такий спосіб вчитель надавав мовним вправам інсценованого життя, що приваблювало дітей. Це уможливлювало інтенсивну зайнятість учнів і використання ІМ у повсякденному житті. Порядок викладення навчального матеріалу базувався також на комплексі вправ. До кожного комплексу вправ подавалися три розмовні вправи. Перша слугувала репродукцією почутого й була мнемонічним прийомом для усної передачі змісту почутого. Друга вправа формувала навички і вміння побудувати запитання у флексивній (з опорою на формально-граматичну побудову і функціонування слів у мові) формі до почутого. Вона мала на меті викликати в учнів інтерес до граматики, яку потрібно було подавати на вищому ступені.

Третій вид вправ слугував повторенню й узагальненню вивченого досі мовного матеріалу. Для того, щоб уникнути одноманітності під час повторення навчального матеріалу, необхідно було: спочатку повторити зміст останньої теми; поділити граматичні вправи між учнями в такий спосіб, щоб А розповідав текст, Б відмінював слова першої особи, В – другої, Г – третьої особи, тобто щоб до роботи на уроці були залучені всі учні. Мовні вирази, сполучення вивчалися у взаємозв'язку з граматичними формами і при частому повторенні ставали звичними для учнів. Нові слова потрібно було повторювати й вимовляти чітко за вчителем доти, поки вони не запам'ятають їх напам'ять. Після цього учитель повільно вимовляв ціле речення й перекладав його рідною мовою, рекомендував робити те ж саме учням. Згодом речення ІМ вимовлялося хором усім класом. Решта речень вивчалися в такий самий спосіб. На наступному уроці вчитель ставив учням запитання до вивченого тексту, на які ті повинні були вміти правильно відповісти. Чим жвавіше й енергійніше проводилися такі розмовні вправи, тим швидше учні мали розвивати навички усного мовлення [9, с.9-10].

В статті (1913 р.) К.Тумлірц зосереджував увагу на навчанні фонетичного матеріалу підкреслював також, що вивчення звуків і складів пов'язане з навчанням орфографії у процесі її навчання розвивалося спостереження і самоорієнтування. Принцип роботи кожного заняття з орфографії був такий: спочатку подавалося те, що відповідало правилам і часто зустрічалося, пізніше - те, що відхилялося від норм і зустрічалося рідше. Для закріплення навичок правопису автор пропонував поділяти слова на групи з однаковим коренем, префіксом тощо [8, с.109-111].

К.Тумлірц був впевнений в тому, що НІМ базується на спостереженні, що пробуджувало інтерес до мовних явищ, прокладало шлях до розуміння закономірностей розвитку мови. Він підкреслював, що говоріння – вияв внутрішніх процесів, воно встановлює зв'язок між тим, що дитина сприймає, думає, відчуває і відтворює під час говоріння. При цьому учень отримував знання з граматики за допомогою усного мовлення. Тобто граматика розглядалася не як сукупність застиглих правил, а як набута безпосередньо зі світогляду й досвіду дітей скарбниця мовних явищ [8, с.109-111].

Отже, К.Тумлірц рекомендував навчати усного мовлення з урахуванням правил граматики, що не підтримували більшість засновників прямого методу НІМ. Мовні явища вивчалися не тільки у процесі говоріння, як пропагували основоположники прямого методу, а шляхом формування граматичних навичок і вмінь за допомогою виконання комплексу вправ, інсценування, створення різних розмовних ситуацій, які сприяли правильному застосуванню певних граматичних конструкцій. Головною метою автора було навчити учнів розмовляти ІМ. При цьому він вважав одним із головних прийомів НІМ попереднє сприйняття мови на слух та інтенсивне говоріння. Для пояснення значення лексичних одиниць автором рекомендувалося використовувати різноманітне унаочнення і переклад рідною мовою. Педагог пропонував організовувати навчальний процес з активною участю всіх учнів. Така організація НІМ була однією з визначальних особливостей використання нового методу НІМ.

Продовжимо аналіз навчально-методичної діяльності К.Тумлірца, а саме різні точки зору на його підручник, який набув широкого резонансу в педагогічних виданнях того часу.

Зокрема, мова йде про укладений підручник автора з німецької мови для народних шкіл 1908 р., виданого у Відні та схваленого комісією Міністерства віровизнань і освіти Австро-Угорщини. Так, у педагогічному виданні "Каменярі" Ч. 3. 1909 р. було сказано, що підручник К.Тумлірца кращий, ніж попередні, але не придатний для українських і румунських шкіл та вказані такі недоліки: недостатня кількість текстів для читання; друкарські огріхи у вправах для письма; навчальний матеріал не враховував вікові особливості учнів; вислови, які були використані в підручнику не завжди мали відповідник у рідній мові школярів; окремі ілюстрації не цілком відповідали надписам під ними тощо.

Автор критичної статті звертається до Крайової Шкільної Ради Буковини з вимогою про те, що впровадження будь-якого підручника в навчальний процес повинно спочатку обговорюватися на учительських конференціях, де вчителі мали висловлювати думку про придатність або непридатність певного підручника для використання його у процесі навчання [1, с.3-4].

Втім, за даними архівних джерел, підручник К.Тумлірца був предметом обговорення на засідання повітових (окружних) шкільних рад, зокрема Вижницького шкільного повіту, в якому з приводу цього ж підручника були висловлені такі міркування.

Доповідач Антон Сенюк стверджує, що існуючий підручник "Нїмецкий учебник" Рота-Глібовського є доволі відомим і містить велику кількість недоліків. Підручник спрямований більше на індивідуальне домашнє вивчення, ніж на класні заняття. Саме тому, до його використання можна приступити лише після півроку навчання німецької мови. Натомість, підручник д-ра Тумлірца дозволяє вже з першої лекції працювати з мовним матеріалом. Підручник написаний латиницею. Перша частина підручника містить 52 лекції. Друга частина є фактично закріпленням вивченого матеріалу першої, однак все написане, що повторює першу частину, подано німецькою мовою. Окремою частиною додається "читанка". Антон Сенюк відмічає, що в підручнику не вистачає перекладів і словника, оскільки автор книги є прихильником методики школи Берліца (Berlitzschoolsche). Втім, доповідач рекомендує членам конференції схвалити цей підручник для вивчення німецької мови в українських початкових школах.

Необхідно відмітити, що згідно з рекомендаціями вчителів шкіл інших повітів цей підручник не було рекомендовано для навчання по ньому німецької мови в початкових школах з румунською мовою викладання [4].

У статті О. Поповича, присвяченій підручнику К.Тумлірца повідомляється, що недоліки, які були вказані у статті невідомого критика ("Каменярі", Ч. 3. 1909 р.), не відповідають дійсності. Практика роботи з підручником німецької мови К.Тумлірца показала кращі успіхи, ніж робота з "попереднім" підручником. Автор статті стверджує, що критик у "Каменярах" не зрозумів положень нового методу, тому його міркування не справедливі, оскільки впровадження в навчальний процес будь-чого "нового" є завжди складнішим, ніж робота"по-старому" [3, с.3].

Остап Попович переконаний, що підручник К.Тумлірца укладений методично грамотно, відповідає навчальному плану. Методичними засадами, якими керувався автор під час укладання книги було навчити учнів мислити чужою мовою. Автор статті нагадує, що свої рекомендації для роботи з цим підручником К. Тумлірц описував ще в 1904 році у педагогічному журналі "Bukowiner Schule (1904 р.)" та підкреслює необхідність використання таких методичних ідей як створення "штучного німецькомовного оточення", "сприйняття мови на слух", "розвиток говоріння", "звернення уваги на фонетичну сторону ІМ". Щодо упорядкування навчального матеріалу автор статті відмічає її логічну послідовність, а саме на початку навчання німецької мови використання тем по-

бутового характеру: оточення дитини, родина, дім тощо. Лексичні одиниці, відмічає О. Попович, подані в підручнику від легших до важчих кількісно зростає, а зміст тестів поступово розширюється і поглиблюється. Найважчим у підручнику, на думку автора статті, є тлумачення незнайомих слів без допомоги рідної мови. Ключами незнайомих слів у підручнику слугують зображення, малюнки. Відсутність вправ на переклад, Остап Попович пояснює тим, що в процесі його здійснення учні намагаються перекласти речення дослівно, а не передавати зміст цілого речення. З першої ж сторінки підручника, підкреслює автор, подані вправи для навчання вимови і граматики, читання й письма, що є важливими складовими для навчання німецької мови [3, с.4].

У статті В.Кукелки "Як поступати при науці VI-ої части німецького учебника Д-ра Еумпліржа "Aus dem Leben des Kindes" (у назві збережено мову оригінала) даються рекомендації як працювати з підручником К.Тумлірца та скільки відводити годин на опрацювання кожної теми. Автор статті відмічає необхідність використання діалогів побутового характеру для навчання чужої мови, які розвивають пам'ять і уможливлюють повторювати мовний матеріал, що присутнє у вищезгаданій книзі. Автор статті також підкреслює необхідність враховувати індивідуальні здібності учнів, що покращує результати навчання ІМ [2, с.162-165].

Таким чином, методичні ідеї К.Тумлірца, які були впроваджені у процес навчання німецької мови мали велике значення для розвитку методики навчання німецької мови на Буковині. К.Тумлірц був першим на Буковині, хто уклав підручник з німецької мови для народних шкіл, який був спрямований на навчання говоріння, а розроблені ним вправи сприяли розвитку і формуванню навичок і вмінь читання, письма, говоріння ІМ. Свої методичні ідеї він опублікував у 1904 р. і лише згодом у 1908 р. вийшов його підручник, який вміщав ті прийоми роботи, з якими автор ділився на сторінках педагогічних видань. Недаремно, підручник отримав дозвіл на його видання і використання у молодших школах від окружних шкільних рад, Крайової шкільної ради Буковини та Міністерства віросповідань і освіти Австро-Угорщини. Опонентам, які виступали проти його використання, дійсно важко було відмовитися від старих приймів роботи перекладних методів (граматико-перекладного, текстуально-перекладного) і перейти до нового, хоча, як відомо, прямий метод мав багато своїх недоліків, але все ж основними його заслугами було навчання говоріння ІМ, звернення уваги на фонетичну сторону мови, використання вербальної та невербальної наочності тощо, що було використано у підручнику К.Тумлірца з німецької мови для народних шкіл.

Хотілося б також відмітити, що К.Тумлірц, будучи палким прихильником прямого методу НІМ, не підтримував всі його канони, як і більшість західноукраїнських вчителів ІМ, як видно зі статті 1904 року (мова йде про навчання граматичного матеріалу), а намагався пристосувати їх до умов навчання та врахувати специфіку регіону.

Перспективою для подальших наукових пошуків може стати дослідження навчально-методичної і наукової діяльності К.Тумлірца з 1913, яку він продовжив поза межами території західноукраїнських земель.

Література та джерела

1. Кілька слів про новозапроваджений нїмецький учебник д-ра Тумлірца // Каменярі. – Чернівці, 1909. – Ч. 3. – С. 3–4.
2. Кукелка В. Як належить поступати при науці IV-ої части нїмецкого учебника Д-ра Тумпліржа "Aus dem Leben des Kindes" // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz, 1911. – II Heft, VIII Jahrgang, – S. 162–165.
3. Попович О. Нїмецький учебник др. Тумлірца / Остап Попович // Каменярі. – 1909. – 10 червня. – С. 3–4.
4. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО), Фонд 211. Спр. 9648, оп. 1. Листування з повітовими шкільними радами Буковини щодо видання німецького підручника викладачем Карлом Тумлірцем 1908 р., арк. 39–47.
5. Tumlirz K. Beiträge zur deutschen Sprachlehre / Karl Tumlirz // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – 1905. – 1 Heft. II. Jahrgang. – S. 2–8; 2 Heft. II. Jahrgang. – S. 66–72.
6. Tumlirz K. Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen / Karl Tumlirz. – Wien : Verlag von F. Tempsky, 1910. – 147 S.
7. Tumlirtz K. Die ersten Sprechübungen in der deutschen Sprachen an nichtdeutschen Volkschulen / Karl Tumlirz // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – 1905. – 2 Heft. II. Jahrgang. – S. 129–137.
8. Tumlirz K. Erstes deutsches Sprachbuch / Karl Tumlirz // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. Bücher und Zeitungen. – Czernowitz. – 1913. – II Heft, X Jahrgang, S. 109–111.
9. Tumlirz K. Sprechübungen in der deutschen Sprache an Volksschulen mit anderer Unterrichtssprache / Karl Tumlirz // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz, 1904. – 3 Heft, 1 Jahrgang – S. 1–10, 2 Heft, 1 Jahrgang. – S. 65–71, 5 Heft, 1 Jahrgang. – S. 129–134.
10. Wurzer R. Festschrift zur Hundertjährigen Gedenkfeier der Gründung des Gymnasiums / K.Wurzer. – Czernowitz : Universitätsbuchdruckerei (J. Mucha), 1909. – 286 S.

В статье поданы автобиографичные данные Карла Тумлирца. Проанализированы научные труды автора, которые касаются методики обучения немецкого языка украиноязычными учениками на Буковине (вторая половина XIX – первая половина XX вв.). Представлены разные точки зрения педагогов тех времен на учебник немецкого языка Карла Тумлирца для учеников младших классов. Раскрыто использование методических идей Карла Тумлирца в процессе реализации прямого метода обучения иностранным языкам на Буковине (вторая половина XIX – первая половина XX вв.).

Ключевые слова: Карл Тумлирц, прямой метод, немецкий язык.

The author of the article has presented the biographical data about Karl Tumlirz. We have analyzed scientific papers relating to methods of teaching of German to the Ukrainian secondary school pupils in Bukovina (2nd half of the 19th century – 1st half of the 20th century). We have provided various points of view of pedagogues on the German textbook written by Karl Tumlirz for the primary school pupilss. We have also revealed the use of methodological ideas of Karl Tumlirz in the implementation of the direct method of teaching foreign languages in Bukovina (2nd half of the 19th century – 1st half of the 20th century).

Key words: Karl Tumlirz, direct method, German.

УДК 371.134 (439)

ЦІЛІ В СТРУКТУРІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Леврінц Маріанна Іванівна
м.Берегово

У статті здійснено аналіз цілей та намірів майбутніх вчителів іноземних мов, які є важливою складовою мотивації професійно-педагогічної діяльності. Зроблено спробу застосування доробку теорії постановки цілей у площині дослідження професійного становлення педагогічних працівників. Вивчення цілей дозволяє ближче підійти до розуміння сутності навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів та виконує прогностичну функцію. Перспективним напрямком подальших досліджень у даному розрізі є вивчення умов ефективної постановки навчально-професійних цілей студентами, які сприятимуть їх особистісному та професійному саморозвитку.

Ключові слова: цілі, теорія постановки цілей, майбутній вчитель, мотивація

Вивчення професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників не є повним без аналізу цілей та намірів суб'єктів професійної діяльності, позаяк цілі є прямою проекцією професійної і навчальної мотивації, визначаючи спрямування та інтенсивність будь-якої діяльності.

Цікавим в контексті дослідження професійно-педагогічної та навчальної мотивації є теорія цілепокладання, яка дозволяє вивчати вектор руху та, певною мірою, якість професійного становлення. Вивчення постановки цілей як мотиваційного чинника представлене у працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як С.Занюк, Н.Хмель, Ю.Швалб, Е.Локе, Г.Латам, К.Мосхолдер і т.д. [1; 2; 8; 9; 10]. Наразі триває пошук можливостей застосування доробку даної мотиваційної теорії у сфері підготовки фахівців педагогічного напрямку.

Мета нашого дослідження полягає у здійсненні аналізу професійних цілей майбутніх вчителів іноземних мов, як основного керуючого механізму їх професійного становлення (на прикладі студентів Закарпатського угорського інституту ім. Ракоці Ференца II).

У загальнонауковому розумінні, ціль виступає в якості мотиву діяльності, виражаючи її бажаний результат та спосіб досягнення.

Основоположними для теорії постановки цілей є категорії потреби та мети як основних пускових механізмів людської діяльності. Тобто, потреби виконують роль цілей, на досягнення яких спрямовані зусилля індивіда. Цілі спрямовують та підтримують залучення індивіда до виконання певного завдання [9, с. 157-189].

Характерними ознаками цілей є змістовність та інтенсивність [9], тобто їх специфіка, рівень складності і т.д. та процес визначення мети, спосіб її досягнення, рівень домагань та докладених зусиль.

На думку Е.Локе та Г.Латам, цілі керують діяльністю за допомогою чотирьох механізмів. По-перше, цілі визначають спрямованість діяльності, сприяють концентрації уваги та зусиль на її досягнення. Для прикладу, студенти працювали більш цілеспрямовано над завданнями, виділеними як цілі навчання, на відміну від нецільових завдань [11, с.706]. По-друге, цілі виконують енергізуючу функцію. Ускладнені цілі змушують індивідів затрачати більше зусиль, ніж цілі, досягнення яких не є складним. По-третє, цілі проявляються у наполегливості. Індивіди працюють старанніше та довше, за умови необмеженості у часі та достатнього рівня складності цілей [7, с.260–264]. По-четверте, цілі мають безпосередній вплив на діяльність, виявляючись у її активації, більшій допитливості та виборі ефективних стратегій досягнення мети.

У спробі пояснити співвідношення між цілепокладанням та мотивацією, вчені дійшли наступних висновків. Для того, щоб мета призводила до активації діяльності, індивід повинен зробити чіткі наміри щодо необхідності її досягнення [10], оскільки без цього мета сама по собі не може впливати на продуктивність виконання завдання.

Багато вчених вказують на взаємозалежність між чітко окресленими цілями та рівнем ефективності виконання завдання [3; 10]. Чітко сформульована мета сприяє інтенсивному виконанню завдання, оскільки індивід реальніше може оцінити зусилля, які йому необхідно докласти для досягнення бажаного. Вона також формує почуття власної компетентності, оскільки індивід може порівняти свої досягнення із чіткою системою цілей та відчувати задоволення, гордість за досягнуті успіхи.

Наступний фактор, який має опосередкований зв'язок із мотивацією, – це складність визначеної мети. Занадто спростовані завдання, так само як непосильно складні завдання, які неадекватно співвідносяться із уявленнями індивіда про власні можливості, знижують рівень мотивації [13, с. 281−303].

Дані дослідження К. Ботеріл [4] дають можливість простежити вплив способу цілепокладання на мотивацію. Як з'ясувалось, завдання достатньої складності та чітко окреслена мета є потужними чинниками продуктивності виконання завдання. Крім того, вчений виявив, що дані чинники дають найкращі результати за умови їх співвіднесеності з цілями групи.

У багатьох працях підкреслюється важливість керованого цілепокладання. Так, К. Мосхолдер [12, с.202−210], пояснює, що таким чином можна зацікавити індивідів із низьким рівнем мотивації до процесу виконання завдань.

Для підкріплення дії цілепокладання необхідним є зворотний зв'язок, який допомагає індивіду оцінити достоїнства та недоліки власної діяльності [11, с. 125-152]. Зворотний зв'язок також сприяє збалансуванню очікуваного індивідом ступеню успішності та встановленого посередником, в ролі якого може виступати викладач, або будь-яка інша кваліфікована особа [5, с. 345 −361].

Перейдемо до вивчення професійних цілей та намірів майбутніх вчителів іноземних мов, які справляють вагомий вплив на процес професійного становлення. Дослідження проводилось за участю 84 студентів 1-4 курсів, представників угорської етнічної меншини, які навчаються в Закарпатському угорському інституті імені Ракоці Ференца II за напрямом підготовки „Філологія (англійська мова і література)" у 2012/2013 навчальному році.

За інструмент дослідження було взято методику С. Джізес [6], розроблену на засадах мотиваційних теорій типу „очікування-цінність" (expectancy-valence). Головним завданням методики є вивчення професійних цілей шляхом врахування їх корисності та шансів реалізації у професійній діяльності працюючими та майбутніми вчителями. Дані представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Професійні наміри майбутніх вчителів англійської мови

Оберіть одне з тверджень, яке найточніше визначає ваші професійні наміри:	**%**
1.Я хочу залишатись вчителем протягом всієї кар'єри	19
2.Я хочу спочатку попрацювати вчителем, але з часом, можливо, зміню професію	45
3.Я не хочу працювати вчителем	36

Дослідження показало, що для студентів іноземного відділення характерна досить негативна професійна установка. Із даних таблиці випливає, що тільки 19% респондентів чітко визначились у своїх професійних намірах.

У таблиці 2. відображено результати вивчення професійних цілей майбутніх учителів іноземної мови.

Таблиця 2.

Особливості професійних цілей майбутніх учителів іноземної мови

Як майбутньому вчителю, для мене справді важливо ...	Неважливо		Досить важливо		Важливо		Дуже важливо	
	%	Рангове місце	%	Рангове місце	%	Рангове місце	%	Рангове місце
1.стати хорошим фахівцем	-		3,5	11	55	7	41,5	5
2.добре почуватись	-		12	9	48	12	40	6
3.якомога краще виконувати свої обов'язки	4	3	19	5	61	6	16	20
4.досягти хороших результатів та успіхів у роботі	-		19	5	55	7	26	12
5.отримувати професійне задоволення	-		4	10	77	1	19	19
6.бути сучасним	-		13	8	61	6	26	12
7.вміло передавати знання	-		16	6	51,5	9	32,5	8
8.бути товаришем своїх учнів	10	2	40	2	25	15	25	13
9.налагодити добрі стосунки з учнями	-		16	6	40	14	44	4
10.готувати учнів до життя	3,5	4	3,5	11	63	5	30	11
11.щоб учні вчились	-		-		74	2	26	12
12.сприяти покращенню якості навчання	3	5	13	8	52	8	32	9
13.навчати учнів	-		-		52	8	48	2
14.допомагати учням	-		3,5	11	48	12	51,5	1
15.допомогти учням відчути, що вони досягли успіхів	-		3,5	11	51,5	9	45	3
16.щоб учні мали приємні спогади про мене	-		40	2	50	11	10	22
17.щоб учні отримали всебічний розвиток	-		19	5	68	3	13	21
18.вміти навчати учнів у цікавій формі	-		19	5	45	13	36	10
19.щоб вчительська професія отримала належне визнання	-		30	4	64	4	6	24
20.щоб освіта була доступною всім	-		42	1	51,5	9	6,5	23
21.працювати в сприятливих умовах у школі	4	3	15	7	55	7	26	12
22.працювати в класі з невеликою кількістю учнів	13	1	34	3	40	14	13	21
23.щоб учні мали кращі умови навчання	-		19	5	51	10	30	11
24.мати фінансову стабільність	-		19	5	48	12	33	7

1-7 – компетентність, успіх, професійне задоволення
8-18 – стосунки з учнями
19-24 – умови місця роботи

Які професійні цілі дана категорія майбутніх вчителів буде намагатись втілити в життя, випливає з даних таблиці. Аналіз згрупованих кластерів свідчить, що найвищий коефіцієнт „корисності" отримали професійні цілі налагодження добрих стосунків з учнями. Отже, для студентів ЗУІ характерним є гуманістичний тип спрямованості, що є сприятливою умовою формування професійної мотивації.

Друге рангове місце посідає кластер професійних цілей, який виражає важливість та ймовірність досягнення успіху в педагогічній кар'єрі, компетентність та професійне задоволення. Умови майбутнього місця працевлаштування ще не привертають особливої уваги студентів.

Ранжування виділених професійних цілей виявило, що студенти понад усе прагнуть отримувати професійне задоволення та мати старанних учнів. Допомога учням, їх навчання та досягнуті академічні успіхи, добрі стосунки з дитячим колективом, всебічний розвиток та підготовка їх до життя є тим ядром, навколо якого згрупувались решта професійних цілей опитаних. Студенти також прагнутимуть досягти високого рівня професіоналізму, професійного зростання, самовдосконалення та успіхів у роботі. Особливого значення опитані надають отриманню належного визнання вчительської професії, одному з факторів, який відлякує молодь від школи.

Аналіз вільних висловлювань студентів дозволив зробити деякі узагальнення. Важливими професійними цілями студентів є:

1) навчання учнів та передача знань;
2) поглиблення власних знань та розширення загального кругозору;
3) налагодження добрих стосунків з учнями;
4) навчання учнів у цікавій формі;
5) повага учнів, колег, батьків;

Підсумовуючи результати дослідження зазначимо, що вектором руху професійного становлення майбутніх вчителів іноземних мов, в ролі якого виступають професійні цілі, є спрямованість на особистість учня, професійне зростання та саморозвиток. Для опитаних характерним є гуманістичний тип спрямованості, що є сприятливою умовою формування професійної мотивації.

Вивчення цілей дозволяє ближче підійти до розуміння сутності навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів та виконує прогностичну функцію. Отримані дані дослідження вказують на ті аспекти професійної підготовки, які узгоджуються із особистими цілями студентів та завданням підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти. Перспективним напрямком подальших досліджень у даному розрізі є вивчення умов ефективної постановки навчально-професійних цілей студентами, які сприятимуть їх особистісному та професійному саморозвитку.

Література та джерела

1. Хмель Н.Д. Психологические условия интериоризации целей в учебной деятельности: дис. … канд..психол.наук / Н.Д.Хмель. − Одесса, 1994. − 220 с.
2. Швалб Ю.М. Психологические модели целополагания / АПН Украины. Институт психологии им. Г.С.Костюка / Ю.М.Швалб. − К.: Стилос, 1997. − 240 с.
3. Bandura A. Self-efficacy : The exercise of control / A.Bandura. − New York : W.H.Freeman, 1997. – 604 p.
4. Botteril C. Goal setting and performance on an endurance task. Paper presented at the conference of the Canadian Association of Sports Science / C.Botteril.− Winnipeg, Manitoba, Canada, 1977 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http :// coachsci.sdsu.edu/csa/vol22/botteril.htm
5. Ilgen D. R. Satisfaction with performance as a function of the initial level of expected performance and the deviation from expectations / D.R.Ilgen // Organizational Behaviour and HumanPerformance. − 1971. − N 6. − P.345-361
6. Jesus S.N. Teachers' and preservice teachers' professional goals and motivation. Paper presented at the 18th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe, June / S. N. Jesus. − Lisbon, 1993.
7. LaPorte R. Role of performance goals in prose learning / R.LaPorte, R.Nath // Journal of Educational Psychology.− 1976. − Vol.68. − P. 260–264.
8. Latham G.P. Implications of goal-setting theory for faculty motivation. In Bess J.L. (ed.) Teaching well and liking it : Motivating faculty to teach effectively / G. P. Latham, S. Daghinghi, E. A. Locke. – Baltimore : John Hopkins University Press, 1997. − P.42-125
9. Locke E.A. Toward a theory of task motivation and incentives / E.A.Locke // Organizational behaviour and human performance. − 1968. − N3. − P. 157 −189.
10. Locke E.A. A theory of goal setting and task performance / E.A.Locke, G.P.Latham. − Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1990.− 544 p.
11. Locke E.A. Goal setting and task performance: 1969-1980 / [E.A.Locke, K.N.Shaw, L.M.Saari, G.P.Latham] // Psychological Bulletin. − 1981. − Vol.90. − P.125-152

12.Mossholder K.W. Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment / K.W.Mossholder // Journal of Applied Psychology. − 1980. − Vol.65. − P.202-210
13.Steers R.M. The role of task-goal attributes in employee performance / R.M.Steers, L.W. Porter // Psychological Bulletin. − 1974. − Vol.81. − P. 434 − 452.

В статье анализируются цели и намерения будущих учителей иностранных языков, которые являются важной составной частью мотивации профессионально-педагогической деятельности. Совершена попытка использования некоторых научных достижений теории постановки целей в области исследования профессионального становления будущих педагогов. Изучение профессиональных целей будущих специалистов позволяет более глубоко изучать особенности их учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цели, теория постановки целей, будущий учитель, мотивация

The article is devoted to the analysis of goals and intentions of prospective foreign language teachers as an important component of professional motivation. An attempt has been made at applying findings of the goal-setting theory in the field of teacher education research. The study of pre-service teachers' goals suggests deeper insight into their learning and professional activity.

Key words: goals, goal-setting theory, prospective teachers, motivation

УДК 37.048.45

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ

Лещук Галина Василівна
м.Тернопіль

Теоретичні засади налагодження співпраці між школою та сім'єю в процесі профорієнтаційної роботи, розглянуті в статті, дозволили виявити основні проблеми та труднощі, притаманні цьому процесу, охарактеризувати дотичні до проблеми професійного вибору сфери впливу батьків та педагогів, окреслити пріоритетні напрями та форми взаємодії між вчителями, психологами, соціальними педагогами та батьками, спрямовані на ефективне вирішення завдань професійного самовизначення учнів, визначити перспективи подальшої взаємодії школи та сім'ї, головним завданням якої є сприяння усвідомленому професійному вибору дітей.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, професійне самовизначення, професійний вибір.

Вступаючи в активне самостійне життя, кожне молоде покоління вирішує для себе проблеми життєвого, професійного і соціального вибору. Професійне самовизначення в сучасному світі виступає найважливішим аспектом особистісного розвитку і повноцінної життєдіяльності людини. Традиційні способи професійної орієнтації, поширені в стабільному суспільстві, стають неефективними в умовах економічної і соціальної дестабілізації українського суспільства в умовах складного процесу становлення ринкових відносин у сфері праці й освіти. Тому результатом професійного самовизначення школярів у сучасних умовах має стати готовність до професійного і кар'єрного зростання, а також освіти упродовж усього життя, здатність самостійно ставити цілі та визначати етапи їх досягнення, оптимально використовуючи при цьому наявні ресурси. Найважливішою метою комплексної соціально-педагогічної діяльності із залученням школи та сім"ї є надання допомоги учням у правильній побудові життя і реалізації професійних планів.

Різним аспектам профорієнтаційної роботи у школі присвячені наукові праці Ю. Гільбуха, В. Єндальцева, М. Захарова, Л. Йовайші, Є. Клімова, Н. Побірченко, В. Сахарова, В. Симоненко, М. Скаткіна, Д. Сметаніна, Б. Федоришина, С. Чистякової. Проблема професійного самовизначення досліджувалася К. Абульхановою-Славською, Л. Божович, В. Бодровим, О. Бондарчук, Н. Волянюк, М. Гінзбургом, Л. Карамушкою, П. Лушиним, О. Киричуком, І. Коном, Т. Кудрявцевою, М. Пряниковим. Проблема професійного вибору школяра є ключовою у наукових доробках О.Вітковської, Е.Головахи, Г.Костюка, О.Турініної, П.Шавіра, В.Ярошенка та інших.

Мета дослідження: дослідити особливості взаємодії школи та сім"ї у профорієнтаційній роботі з учнями.

Людина не народжується особистістю, вона стає нею в процесі соціалізації, тобто засвоєння суспільного життя і трудового досвіду. Хронологічно першим і одним з найбільш впливових факторів формування особистості є сім'я. Як соціально організоване об'єднання людей сім'я в своїх проявах і функціях не обмежується лише рамками сумісної життєдіяльності її членів, а знаходиться в тісному зв'язку з різними сферами і сторонами суспільного життя. Ці дві найбільш важливі форми буття сім"ї у науковій літературі прийнято позначати поняттями «соціальний інститут» і «мала соціальна група». Поняття «соціальний інститут» розкриває роль сім"ї в суспільстві та її взаємозв'язок з соціальною макросистемою. Поняття «мала соціальна група» визначає систему міжособистісних відносин в сім"ї. Не дивлячись на відносну автономію та якісні відмінності цих форм, викликані різними рівнями відносин (у одному випадку – індивіда та сім"ї, в іншому – суспільства та сім"ї), вони існують як дві складові єдиного цілого [3, с. 98]. При цьому інституційна форма буття сім'ї, що виражає її безпосередній зв'язок з суспільством, багато в чому визначає структуру й особливості внутрішньо сімейних відносин, тобто накладає відбиток на функціонування сім"ї як малої соціальної групи. З цієї точки зору умови сім"ї розглядаються як мікросоціальне середовище, в якому починається соціалізація дитини. Окрім сім"ї, провідним соціальним інститутом, що суттєво впливає на процес формування особистості, є школа. Навчання в загальноосвітній школі є необхідною умовою подальшої соціалізації дитини. Школа як соціальний інститут, з одного боку, виконує певні статусні функції, а з іншого боку, представляє мікросередовище з певною системою міжособистісних відносин, відмінних від сімейних взаємин [2].

Не менш важлива роль сім"ї й у вирішенні профорієнтаційних завдань. Участь сім'ї як соціального і виховного інституту підкреслює подвійність профорієнтації – як проблеми суспільної та педагогічної. У сім"ї формується відношення дитини до праці, необхідні навички й уміння. Залучаючи дітей до різної діяльності в час дозвілля, організовуючи відвідини виставок, музеїв, розмовляючи з дітьми про свою професійну діяльність, а також близьких людей, родичів, батьки знайомлять дітей з різними професіями, дають можливість розширити коло своїх інтересів, спробувати свої сили в різних видах трудової діяльності.

Величезну допомогу батьки можуть надати у вирішення проблем професійної орієнтації, якщо допоможуть дітям і підліткам в зборі необхідної інформації як про свою професію, так і про ті професії, якими діти цікавляться. Дана інформація може включати:

- загальні відомості про професію;
- характеристику процесу праці;
- санітарно-гігієнічні умови праці;
- психофізіологічні вимоги професії до людини;

- дані про можливості отримання спеціальної підготовки, економічну і правову сторони професійної діяльності.

В сучасних умовах рівень роботи шкіл з батьками не завжди відповідає тим вимогам, які пред'являє суспільство щодо вдосконалення навчання і трудового виховання учнівської молоді. На жаль, слід відзначити брак уваги з боку сім'ї до трудового виховання та професійної орієнтації дітей, недостатню розробленість організаційних форм і методів роботи з батьками, відсутність різноманітності у виборі прийомів виховання, домінування колективних і групових форм та методів роботи, слабкий розподіл індивідуальних способів педагогічної дії [5; 6].

Часто любов батьків до своєї професії переходить до дітей. Але іноді батьки не можуть правильно організувати в своїй сім'ї трудове виховання дитини, її підготовку до майбутнього трудового життя. Тут особливо важливою стає керівна роль школи. Ознайомлення батьків з основними питаннями підготовки дітей до вибору професії – важливий етап профорієнтаційної роботи.

Розгортання масової роботи серед батьків з надання допомоги в підготовці учнів до свідомого вибору професії сприяє глибшому розумінню ними своєї відповідальності за долі дітей, формуванню уважнішого відношення до інтересів, схильностей і здібностей хлопців і дівчат, зміцненню контактів між сім'єю і школою, у виробленні єдиної лінії у вихованні молодого покоління.

Практика організації роботи загальноосвітніх шкіл свідчить про те, що батьки можуть надати класним керівникам, вчителям, соціальним педагогам і практичним психологам значну допомогу в зборі необхідного матеріалу про професії. Надалі цей професіографічний матеріал може послужити основою для оформлення куточка або кабінету профорієнтації.

Батьки також можуть:

- організувати цикли екскурсій на своє підприємство для ознайомлення учнів з провідними професіями різних галузей економіки;

- стати активними помічниками соціального педагога в пропаганді окремих професій серед учнів загальноосвітніх шкіл і членів їх сімей;

- вести в школах гуртки, секції і факультативи, брати участь в організації кабінету профорієнтації [4].

Завдання батьків в профорієнтаційній роботі:

1. Ознайомити підлітків з різноманітними професіями, розкриваючи їх особливості на яскравих прикладах з життя та популярної літератури.

2. Створювати в сім'ї умови для розвитку різносторонніх інтересів дітей у сфері розумової, фізичної та суспільно корисної праці, залучаючи молодь до різноманітних видів трудової діяльності.

3. Орієнтувати дітей на вибір професій, затребуваних на сучасному ринку праці.

4. Враховувати особисті схильності, бажання й інтереси підлітків, тактовно радячи їм вибрати справу до душі, залучати дітей суспільно-корисної праці; вести консультаційну роботу з учнями.

Практика показала, що батьки зазвичай беруть активну участь у визначенні життєвих і професійних планів своїх дітей. Разом з тим питання вибору професії та визначення шляхів здобуття відповідної освіти представляють важке завдання як для самих дітей і підлітків, так і для їх батьків. Не завжди батьки знають і об'єктивно оцінюють інтереси та здібності дітей. Бажання батьків і професійні наміри дітей і підлітків у багатьох випадках не співпадають. Все це викликає необхідність організації спеціальної роботи з батьками, спрямованої на надання допомоги сім'ї в підготовці дітей до трудової діяльності та вибору професії. При проведенні профорієнтаційної роботи постає питання про престиж професій серед самих батьків, який часто набуває першорядного значення. У завдання сім'ї входить попередження випадкового вибору професії підлітком, коли професія вибирається без урахування особливостей і здібностей дитини. Як відомо, саме у випадковому виборі професії значною мірою закладені причини плинності кадрів на підприємствах через незадоволеність людини своєю професією і роботою.

Ефективність процесу профорієнтації визначається широтою і глибиною обізнаності молодої людини про трудовий процес і саму себе. Батькам слід допомогти дитині набути ці знання в навчальних закладах, а також в позаурочній та дозвіллєвій діяльності в гуртках, що виявляють схильності і завдатки особи. Саме тому в профорієнтаційній роботі дуже важливо з'ясувати, в якій сфері людина найбільшою мірою може реалізувати свої можливості. Це одна з головних умов вірного вибору професії. Для цього необхідно знати інтереси дітей і підлітків, а також про їх здібності.

Ознаки, за якими батьки можуть судити про здібності дітей:

1. Яскраво виражений інтерес до певної галузі знань; здатність без примушування займатися улюбленою справою, присвячувати їй весь вільний час; інтерес не обов'язково спирається на здатності, але зв'язок між ними чітко прослідковується. Глибокий інтерес дітей до тієї або іншої галузі знань слід підтримувати, оскільки інтерес – основа для розвитку здібностей.

2. Оволодіння навичками й уміннями в якій-небудь діяльності, починаючи з раннього віку. Разом із тим, якщо дитина дуже рано починає виявляти цікавість до якої-небудь діяльності і робить в ній успіхи, то можна не помітити у неї наявність інших здібностей.

3. Швидкість і легкість оволодіння певними уміннями і навичками.

4. Відносно високий рівень досягнень (одна справа, якщо, наприклад, поняття про відсотки засвоює 11-річний підліток, зовсім інша, якщо цими поняттями осмислено опановує шестирічна дитина).

Крім того, батьки повинні добре знати інтереси дитини, сприяти їх розвитку. Оскільки інтереси формуються в процесі діяльності, то необхідно спеціально організовувати цю діяльність, робити її якомога більш різноманітною. Спостерігаючи за ставленням дитини до різних видів занять, батьки можуть відмітити, до чого вона виявляє більше цікавості.

Слід зазначити, що іноді дитина настільки захоплюється тією або іншою діяльністю (читанням, грою в шахи, конструюванням), що це йде на шкоду навчанню. Інтереси підлітків вже досить стійкі і глибокі. Нерідко виниклий в підліткові роки інтерес зберігається і в юнацькому віці, а надалі стає основою вибору професії. Буває і так, що активність і допитливість підлітка приводять до частої зміни інтересів і захоплень. Батьки негативно ставляться до подібної незібраності й намагаються іноді навіть силовими методами змінити ситуацію. Слід мати на увазі, що у ряді випадків підліток виявляє свій провідний інтерес як основу подальшого життєвого покликання.

Обов'язок батьків – укріплювати етичну позицію підлітків. Людина вибирає ту професію, про яку у неї є деякі уявлення. Тому батькам слід розширювати у дітей коло знань про професії, знайомити учнів із типами, класами, групами професій.

Як правило, у більшості дітей не сформоване уявлення про професії взагалі, їх приваблюють тільки престижні спеціальності (програміст, фотомодель, менеджер та інші) та їх зовнішні статусні знаки: високий дохід, робота в красивому офісі, популярність і т.д. При цьому батьки, допомагаючи дитині при виборі професії, припускаються наступних помилок:

• часто не враховують бажання і можливості дитини;

• погоджуються з неадекватним вибором дитини;

• не можуть відрізнити природну схильність до певного виду діяльності у дитини від інтересу до зовнішніх атрибутів вибраної професії;

• завищують або занижують рівень здібностей дитини і не враховують її стан здоров'я (профпридатність).

Помилка у виборі професії приводить до розчарування, небажання працювати, втрати віри в себе і т.д. У сучасному світі налічується більше 40 000 професій. Щоб зорієнтуватися в такій величезній різноманітності професій, школяреві необхідно зуміти розібратися в ній, зрозуміти зміст різних професій, вимоги, які вони пред'являють до людини, зуміти реально оцінити свої можливості, здібності, інтереси [1].

Важливим етапом спільної роботи школи з батьками по підготовці учнів до вибору професії є організація кабінету профорієнтації. Батьки мають підтримувати тісний зв'язок з кабінетом профорієнтації, надавати педагогам посильну допомогу в профорієнтаційній роботі з учнями. Ефективність роботи педагогічного

колективу з батьками можна визначити за ступенем активності батьків, що беруть участь в діяльності школи, збільшенням кількості сімей, що надають дітям дієву допомогу в підготовці до вибору професії. Практика свідчить про те, що організація систематичної та планомірної роботи з батьками з професійної орієнтації позитивно позначається на підвищенні їх активності. Якщо раніше батьки піклувалися тільки про високу успішність своїх дітей, то тепер їх основною турботою стає проведення бесід в колі сім'ї про трудову діяльність, придбання спеціальної літератури й забезпечення умов для практичної спроби сил у вибраному напрямі. Батьки замислюються над професійним самовизначенням своїх дітей і знаходять шляхи надання їм необхідної допомоги.

Таким чином, здійснюючи в комплексі психолого-педагогічні, соціально-педагогічні та інші заходи, використовуючи різні методики, знайомлячи учнів із світом найбільш популярних професій, враховуючи їх інтереси, схильності та здібності, батьки за підтримки школи зможуть надати дітям дієву допомогу в професійному самовизначенні, засновану на індивідуальному вивченні особистості, і дитина відповідно здійснить правильний професійний вибір, від якого залежить все її подальше життя.

Література та джерела

1. Гуткин М.С. Система работы общеобразовательной школы по профессиональной ориентации учащихся / М.С.Гуткин, А.В.Янковская, Л.И.Смирнова, В.П.Кувшинов; Под общ. ред. М.С.Гуткина. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 188 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
3. Куровская С.Н. Роль семьи в профессиональной ориентации подростков / С.Н. Куровская // Планета-семья. – 2005. – № 4. – С. 10-14.
4. Куровская С.Н. Социально-педагогические основы профориентации : Учеб. пособие / С.Н. Куровская. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 321 с.
5. Любар О.О. Школа і вибір професії / О.О. Любар, Л.К. Бикова. – К.: Радянська школа, 1977. – 162 с.
6. Наумченко И.Л. Подросток в семье / И.Л. Наумченко, Н.Ф. Яковлев. – Минск: Народная асвета, 1980. – 95 с.

Теоретические принципы налаживания сотрудничества между школой и семьей в процессе профориентационной работы, рассмотренные в статье, позволили обнаружить основные проблемы и трудности, присущие этому процессу, охарактеризовать сферы влияния родителей и педагогов на профессиональный выбор детей, очертить приоритетные направления и формы взаимодействия между учителями, социальными педагогами и родителями, направленные на эффективное решение задач профессионального самоопределения учеников, определить перспективы последующего взаимодействия школы и семьи, главным заданием которой является содействие осознанному профессиональному выбору учеников.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор.

Theoretical principles of adjusting of collaboration between school and family in the process of career development, considered in the article, allowed to find out basic problems and difficulties, inherent this process, describe tangent to the problem of professional choice of sphere of influence of parents and teachers, to outline directions of priorities and forms of cooperation between teachers, social pedagogues and parents, directed on the effective decision of tasks of professional self-determination of students, to define the prospects of subsequent co-operation of school and family the main task of which is an assistance the realized professional choice of students.

Key words: career development, professional self-determination, professional choice.

УДК 378.14(4)

ВИЩА ОСВІТА ДАНІЇ, НОРВЕГІЇ, ШВЕЦІЇ У СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ВИМИРІ

Логвиненко Тетяна Олександрівна
м.Дрогобич

У статті розглядаються інтегративні процеси у вищій освіті європейських країн. Аналіз здійснюється на основі її розвитку у країнах Скандинавії: Швеції, Данії, Норвегії. Розкривається високий рівень функціонування вищої освіти. Провідними тенденціями її розвитку є демократизація, інтернаціоналізація, гуманітаризація, висока якість, реалізація положень Болонської Конвенції. Підкреслюється провідна роль університетів у системі вищої освіти з використанням конкретних прикладів їх діяльності.

Ключові слова: освіта, система вищої освіти, університет, освітній простір, модернізація, навчальний процес, Болонська Конвенція, інтеграція, міжнародна співпраця, глобалізація, якість навчання, гуманізація, інтернаціоналізація.

У сучасній педагогічній науці України одним із важливих дослідницьких напрямів є дослідження функціонування вищої освіти за рубежем. На його здійснення спрямовують творчі пошуки науковці Н.Абашкіна, Ю.Бекетова, М.Бершадська, Л.Віннікова, Н.Гайдук, М.Дмитриченко, В.Зубко, О.Карпенко, І.Козубовська, С.Когут, К.Корсак, Т.Кошманова, Н.Лавриченко, Г.Лещук, О.Матвієнко, Н.Микитенко, Н.Ничкало, О.Павлішак, В.Поліщук, О.Пришляк, Л.Пуховська, А.Сбруєва, Г.Слозанська, С.Сисоєва, В.Семілетко, С.Харченко та ін.

Це обумовлено рядом чинників, серед яких суттєву роль відіграють інтегративні процеси у вищій освіті європейських країн, її реформування відповідно до існуючих об'єктивних вимог, важливість демократизації цієї ланки освіти, завдання модернізації системи вищої освіти в українських умовах тощо.

У цьому контексті науковий інтерес становить розвиток вищої освіти скандинавських країн, досвід яких у порівнянні з іншими країнами вивчається ще недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості сучасної вищої освіти Данії, Норвегії, Швеції в контексті загальноєвропейських тенденцій.

Вища освіта сучасних скандинавських країн, яка є складовою частиною європейського освітнього простору, є носієм його основних характеристик, що досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці: А.Кулікова, О.Огієнко, Л.Филипповець, Е.Коккерсволд, Р.Лаппен, Р.Лунгстад, Я.Петерсон, Р.Расмуссен, Н.-Е.Свенссон, В.Сьюпаул, В.Тевліна, Т.Хьюсен, Т.Йєнсен, П.Шернквіст, С. Юліусдотір, Д. Якобсон та ін.

Серед існуючих досліджень значний науковий інтерес становить дослідницький проект "Освіта у 2000 році", виконаний у 70-х роках XX століття. Він мав аналітичне футурологічне спрямування, передбачаючи і аналізуючи перспективи розвитку різних аспектів шведської освіти наприкінці XX – поч. XXI століття. Проект виконувався під керівництвом відомого шведського професора, провідного теоретика в галузі освіти та її реформування, що працював у органах ООН, ЮНЕСКО, виступаючи керівником кількох міжнародних освітніх проектів, автор численних наукових публікацій (монографій, книг, статей) – Торстен Хьюсен. До виконан-

ня проекту були залучені науковці та представники органів влади Г.Бергендаль, Е.Б'єрклунд, Е.Блікс, Т.Еліссон, Е.Фергелінд, П.Хаммерберг, Х.Хеллерс, М.Хутеберг, М.Меррі, П.Шернквіст, Н.Свенссон та інші. Вони представляли сферу науки, навчальні заклади, різні державні органи управління країни, громадські організації, а саме: Міністерство освіти та Міністерство фінансів, Державну спілку учителів середніх шкіл, Головне управління шкіл, Спілку учителів початкової школи, Профспілку державних службовців, Державний комітет університетської освіти, Інститут ринку праці, Інститут промисловості, Вищу педагогічну школу Стокгольма, Лундський університет та інші [4].

Автори проекту розробили і провели дискусії щодо передбачуваних моделей освіти Швеції наприкінці XX – поч. XXI століття. Найбільш суттєвими з позицій сучасності, на наш погляд, були наступні.

Майбутня Європа передбачалась як федеральна держава з певною кількістю спільних органів законодавчої та адміністративної влади, що будуть діяти в різних суспільних галузях. Політичною формою демократичного суспільства виступатиме парламент. Демократія та економічний розвиток обумовлюватимуть зростання рівності у забезпеченні освітою, підвищення рівня освіти, кількісне збільшення навчальних закладів. Швидкий технічний розвиток вплине на розширення та зміну професій. Це формуватиме у людей необхідність знову включатися в сферу освіти через певні проміжки часу. Освіта перетвориться в суттєвий аспект життєдіяльності та в постіндустріальному суспільстві набуде тенденції поширюватися на все життя людини. Буде збільшуватися кількість молоді, яка одержуватиме середню та вищу освіту. Обов'язкова шкільна освіта охоплюватиме молодь майже до 18 років. Школа у великих масштабах стане використовувати технічні засоби. Зросте кількість студентів в університетах, яка складатиме 40% від кількості молодих людей 20–25-ти років. До їх числа увійдуть студенти, що повертатимуться в університет у структурі системи освіти дорослих. Зросте роль навчання, що буде здійснюватись як додаткова освіта, навчання за місцем праці, курсове навчання тощо. У постіндустріальному суспільстві значної вагомості набуде не тільки освіта, а й наука, здійснення наукових досліджень, що є особливо актуальним в університетах, де не тільки здійснюються дослідження, а й відбувається підготовка дослідників [4, с.189].

У аналізованій праці висловлювалися думки, що в сфері вищої освіти рушійною силою стануть демократичні тенденції і зростаюча потреба в працівниках, які мають високий рівень освіти. В університетському навчанні відбуватимуться зміни, що стосуватимуться змісту навчання, його технології. В навчальних планах і програмах послабнуть вимоги до формального знання, посилиться увага до цілісного підходу у вивченні навчального матеріалу в його різних аспектах, зросте значення практичної підготовки, формування умінь тощо.

Прогнози, висловлені науковцями у проекті "Освіта у 2000 році", у кінці XX ст. чимало у чому реалізувалися на європейському освітньому просторі і. в тому числі, у Швеції та інших скандинавських країнах.

Сучасна Швеція, Данія і Норвегія належать до країн з високим рівнем розвитку вищої освіти, яка пройшла певний шлях свого історичного становлення під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. До внутрішніх – слід віднести політичні, економічні, соціальні, культурні чинники, моральні цінності, що історично утверджувалися в цих країнах, процеси саморозвитку систем освіти. Найсуттєвішим у цьому контексті є те, що вища освіта в них пов'язана з їхніми особливостями як "державами загального добробуту".

Водночас, вища освіта Швеції, Данії, Норвегії як країн Європи не ізольована від тих процесів, які характеризують сучасний європейський освітній простір: глобалізації, інтернаціоналізації, гуманітаризації, гуманізації, демократизації, безперервності, масовості, технологізації та інших ознак, що стали провідними тенденціями у сучасному розвитку європейської освіти. Отже, відбувається інтеграція внутрішніх та зовнішніх чинників, що обумовлюють сучасний стан функціонування систем вищої освіти цих країн.

Відзначимо деякі ознаки, що характеризують сучасну вищу освіту названих країн. У наукових дослідженнях акцентується увага на такому питанні, як існування взаємозалежних зв'язків між шкільною і вищою освітою, у яких шкільна освіта (зокрема, старша школа) розглядається у скандинавських країнах як суттєва основа продовження навчання у вищому навчальному закладі [2].

Протягом другої половини XX ст. у освітньому досвіді європейських країн тривалість загальної середньої освіти збільшилась до 11–12 років. Це призвело до зростання віку тих, хто закінчує старшу середню школу. У країнах Європейського Союзу старшу середню школу академічного чи професійного профілю закінчує в середньому 71% випускників віком до 22 років. Саме у скандинавських країнах цей відсоток був особливо високим і становив 92% [2].

Вища освіта Швеції, Данії, Норвегії характеризується (за окремими винятками) державним рівнем управління. Нечисленні приватні вищі навчальні заклади одержують від держави субсидії. Держави виявляють високий рівень відповідальності за стан вищої освіти на різних рівнях: законодавчому, здійсненні фінансування, участі у міжнародних об'єднаннях, забезпеченні співробітництва вищої школи та підприємницьких структур у науково-дослідницькій діяльності. У вирішенні освітніх завдань держави взаємодіють з автономним підходом до управління вищими навчальними закладами.

Системи вищої освіти скандинавських країн базуються у своїй структурі на двох основах: унітарній та бінарній. Унітарна (або єдина) система вищої освіти переважно складається із університетів (частка інших, відповідних до них закладів, становить незначний відсоток). Більш поширеною є бінарна система, що включає університетський та не університетський сектори. У цій системі університети пропонують програми з поглибленим теоретичним курсом, спрямованим на ґрунтовний науковий пошук, а не університетські заклади – програми професійного навчання високого рівня. В останні роки ці відмінності стають менш відчутними завдяки тому, що, з одного боку, відбувається посилення академічного розвитку не університетського сектору, а з іншого – більшої участі університетів у професійно орієнтованій діяльності.

Система вищої освіти Швеції визначається як унітарна, а Данії та Норвегії як бінарна [1]. Системи вищої освіти цих країн, як виявив наш аналіз наукових джерел, мають високий рівень розвитку і посідають високі місця за рядом показників серед країн Європи і світу.

У дослідженні О.Карпенко та М.Бершадської представлено аналітичні матеріали Всесвітньої асоціації університетів щодо розвитку вищої освіти в країнах світу, в тому числі скандинавських[2]. Наведені в них фактичні дані щодо Швеції, Данії, Норвегії констатують об'єктивність висловленого нами твердження. Для аналізу науковцями було обрано 43 країни світу. Досліджувалися такі освітні показники: 1) охоплення населення у віці 25–64 рр. вищою освітою; 2) індекс освіти (відносні досягнення країни у підвищенні грамотності дорослого населення та збільшення загального показника тих, хто навчається в різних типах навчальних закладів); 3) величина ВВП на душу населення. Виділялися певні критерії для визначення рівня та місця, з якими пов'язувалася та чи інша країна. З врахуванням одержаних результатів країни були поділені на 3 групи: до першої увійшло 24 країни, другої – 10, третьої – 9. У першій групі частка населення з вищою освітою складала переважно від 15 до 30%; індекс освіти від 0,94 до 0,99; величина ВВП на душу населення в загальному – 30335 $. В інших групах ці показники були нижчими. До першої групи (24 країни) увійшли США, Канада, Австралія, Ізраїль, Великобританія, Японія та інші країни.

За всіма названими показниками до першої групи країн належать і Данія, Норвегія та Швеція. Кількісні показники цих країн складають: 1) частка населення з вищою освітою у віці 25–64 р. (у %) – Норвегія – 30; Данія – 26; Швеція – 21; 2) індекс освіти – Норвегія – 0,99, Данія – 0,99, Швеція – 0,98; ВВП на душу населення (у $) – Норвегія – 40420, Данія – 33570, Швеція – 31420 [2, с.15].

Слід зауважити й те, що Норвегія за першим показником поділяла 1 – 3 місця з США та Ізраїлем, за другим показником – Данія та Норвегія входять до числа перших 9-ти країн із 64-ох. Данія, Норвегія та Швеція продемонстрували прогресивні тенденції у

зростанні числа осіб з вищою освітою у 2002 – 2005 роках: у Норвегії він зріс із 28,4% до 30%, у Данії – з 19,8% до 26%; у Швеції з 17,7% до 21%. За кількістю студентів, що припадає на 100 000 населення, серед 50 країн Норвегія знаходиться на 5 місці (3357 студ.), Данія – на 21 (2625 студ.), Швеція – на 28 (2248 студ.) [2, с.16-18].

Проаналізуємо загальні особливості функціонування систем вищої освіти в окремих скандинавських країнах.

У Швеції діє 39 державних вищих навчальних закладів, з яких: 14 університети, 22 університетські коледжі. З інших вищих навчальних закладів, 22 – приватні, які частково фінансуються державою [5]. До найстаріших відносяться ті, що знаходяться в м. Упсала (1477 рік заснування) та в м. Лунд (1666 р.) [1, с.63].

У Законі про вищу освіту (1966 р.) відзначено, що вона в Швеції будується на науці, перевіреному досвіді, дослідженнях та творчому розвитку. Констатується, що заклади вищої освіти повинні взаємодіяти з громадою, оточуючим середовищем і надавати інформацію про свою діяльність [5].

У сучасних умовах взаємодія з суспільством розглядається важливим обов'язком вищих навчальних закладів, суттєвою інтегральною частиною їхньої діяльності. Багатьма з них ця вимога дуже добре реалізується на практиці, про що свідчить організація у південній Швеції "інноваційних парків", через які здійснюються проекти суб'єктів різних видів діяльності [5].

Головна роль у вищій освіті Швеції відводиться університетам і університетським коледжам, головна відмінність між якими полягає в тому, що коледжі не надають можливості одержання ступеня доктора. Але після подання в урядові установи відповідної заяви таке право може надаватись. Шведські університети мають високу конкурентоздатність, що пояснюється досягнутим рівнем якості навчання. Вони відзначаються відповідністю вимогам часу, динамізмом, гнучкістю у прийнятті необхідних освітніх рішень. У вищій освіті країни існують відкриті, демократичні стосунки між студентами і викладачами, в яких цінується особиста ініціатива та творче мислення. Держава також встановлює структуру системи вищої освіти, регламентує види ступенів, які присвоюються тим, хто навчається, здійснюють контроль за якістю освіти. Державні кошти для досліджень виділяються кожному університету. Ресурси для досліджень надходять також з інших джерел. До фінансування їх здійснюють свої внески чимало фондів, організацій [5].

В останні роки вищі навчальні заклади Швеції прагнуть залучати на навчання більше іноземних студентів. Вони мають можливість вивчити безоплатно шведську мову. Позитивний результат екзамену дає право вступу на любий факультет навчального закладу. Навчальний процес у системі вищої освіти будується в країні відповідно до вимог Болонського процесу, адже Швеція була в числі тих перших країн, які підписали Болонську Конвенцію.

До числа цих країн належить і Данія. Вищі навчальні заклади в цій країні є державними. Вони поділяються на 3 види: університети, університетські коледжі, школи мистецтв. У країні функціонує 12 науково-дослідницьких університетів. Деякі з них мають вузьку професійну спеціалізацію, інші – надають широкий вибір навчальних програм. Навчання здійснюють також біля 100 коледжів, які пропонують програми професійної підготовки. Вони тісно взаємодіють між собою, а також – з університетами. Більшість із коледжів об'єднані в системи Центрів вищої освіти (CVU) за такою типологією: професійно-технічні, технічні, бізнес-коледжі, коледжі соціальної роботи, охорони здоров'я, центри підвищення кваліфікації [5]. Керівництво університетами в Данії здійснюється аналогічно шведському. Вони фінансуються декількома каналами. Університети одержують гранти на поточні потреби. Існує національна система дослідницьких грантів, на які університети можуть подавати заявки. Дослідження можуть фінансуватись через державно-громадсько-приватне партнерство. Є можливість отримати зовнішнє фінансування від Європейського Союзу, представників влади або бізнесу [5,с. 34].

Відповідно до Закону про університети (2003 р.) значна увага приділяється ролі університетів у розповсюдженні інформації про наукові методи і дослідницькі результати. Від університетів вимагається обмін знаннями і компетенціями з суспільством, включаючи сектор бізнесу. Пропонується проведення громадських дискусій, обговорень, забезпечення наукових зв'язків з іншими закладами вищої освіти. Важливу роль у академічному і культурному житті Данії відіграють Школи мистецтв. Ці вищі навчальні заклади включають у своєму спрямуванні музичну освіту, театральне мистецтво, живопис, архітектуру, дизайн, кіномистецтво, бібліотечну справу. Ці мистецькі заклади поєднують наукові та творчо-мистецькі засади навчання. Наукові дослідження в них поєднуються з виконавською артистичною діяльністю. Знання й таланти широко розкриваються через концерти, виставки, публікації. За діяльність цих навчальних закладів відповідає Міністерство культури.

Значна увага в країні приділяється освіті дорослих, що здійснюється у формі загальноосвітніх курсів, народних середніх шкіл, курсів професійного навчання.

Для іноземних студентів є широкий спектр навчальних програм, викладання яких ведеться англійською мовою. Якість навчання у вищій освіті висока, що досягається добре продуманою методикою навчального процесу. Існують заохочувальні засоби, які стимулюють розвиток у студентів здібностей до самостійного, аналітичного мислення, творчості. У навчальному процесі вищих навчальних закладів Данії реалізуються положення Болонської Конвенції.

До системи вищої освіти Норвегії входить 6 університетів, 28 університетських коледжів. 2 національні академії мистецтв та 29 приватних вищих навчальних закладів. Норвезька система вищої освіти подібна до шведської та данської: вона має широкий діапазон навчальних програм, участь у міжнародній співпраці, високу якість.

Майже всі вищі навчальні заклади (за винятком приватних) знаходяться під юриспруденцією держави та одержують державне фінансування. Навчання, як правило, безкоштовне (за деякими незначними винятками в оплаті ряду програм спеціалізованого профілю). Студенти мають можливість на необхідні навчальні потреби одержувати кредити. Навчання здійснюється, в основному, норвезькою мовою, але є й англомовні програми. Норвегія, як Швеція та Данія, однією з перших приєдналася до Болонської Конвенції і здійснює навчальний процес відповідно до її вимог.

Найбільшими та найбільш вагомими в країні є університети в містах Осло, Тромс і Тронхейм. Наводимо їх найбільш характерні ознаки.

Університет у м.Осло був відкритий у 1813 році, в якому почало навчатися 17 студентів, з якими працювало 6 викладачів. Навчання відбувалося в маленькому орендованому приміщенні. Тільки через півстоліття навчальний заклад отримав власне приміщення. А в сучасних умовах – це ціле університетське місто. В ньому працює 40 тисяч осіб, з яких педагогічний склад становить 8 тисяч. В університеті навчається 32 тисячі студентів, навчальні потреби яких задовольняє 8 факультетів: теологічний, юридичний, медичний, стоматологічний, мистецький, математичних і природничих наук. соціальних наук, педагогічний. Університет співпрацює з багатьма вищими навчальними закладами Європи.

Університет у м. Тромсі виник після затвердження Парламентом Норвегії у 1968 р. рішення про його створення. Офіційно університет почав свою діяльність у 1972 році. Місто Тромс відоме тим, що з нього відправлялися самі великі полярні експедиції, в тому числі – Нансена і Амундсена. У наш час – це університетський центр, який відзначається бурхливою культурною діяльністю, чому сприяє університет, який співпрацює з навчальними закладами і науковими центрами не тільки Європи, а й Азії, Африки, Америки. На базі університету діє 7 науково-дослідницьких центрів, 2 музеї та коледж риболовства. Студенти навчаються на юридичному, гуманітарному, медичному факультетах, природничих, соціальних наук.

Університет у м. Тронхейм заснований у 1966 році шляхом об'єднання Норвезького університету технологій, Коледжу мистецтв і наук, музею природознавства і археології, став провідним науковим центром країни. Окрім технічної освіти. університет надає високоякісну гуманітарну, медичну і соціологічну освіту на факультетах інженерних наук і технологій, архітектури і прикладного мистецтва, природних наук і технологій, математики та електронної інженерії, мистецтв, медичному, менеджменту, соціаль-

них наук. В університеті навчається 20000 студентів, працює 3,3 тис. педагогів, більше половини яких мають вчені звання і ступені. Вищий навчальний заклад бере участь у багатьох міжнародних програмах з обміну студентами, викладачами, навчальними програмами.

Отже, вища освіта Данії, Норвегії, Швеції відповідає на виклики часу, перебуває у стадії прогресивного розвитку, орієнтується на кращі європейські стандарти функціонування.

Література та джерела

1. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.Ф.Дмитриченко, Б.І.Хорошун, О.М.Язвінська, В.Д.Данчук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
2. Карпенко О., Бершадская М. Высшее образование в странах мира: аналіз данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования / О.Карпенко, М.Бершадская. – М.: Издательство СГУ, 2009. – 244 с.
3. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: Монографія / Серія "Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми". – К.: Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
4. Хьюсен Т. Образование в 2000 году / Торстен Хьюсен. – М.: «Прогресс», 1977. – 340 с.
5. Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development: Report of the Oresund Region to the OECD-project / Nielsen Linda, Bexell Göran, Jensen Henrik Toft, Olausson Lennart. – Copenhagen, 2005. – 132 p.

В статье рассматриваются интеграционные процессы в высшем образовании европейских стран. Анализ осуществляется на основе ее развития в странах Скандинавии: Швеции, Дании, Норвегии. Раскрывается высокий уровень функционирования высшего образования. Ведущими тенденциями его развития является демократизация, интернационализация, гуманитаризация, высокое качество, реализация положений Болонской Конвенции. Подчеркивается ведущая роль университетов в системе высшего образования с использованием конкретных примеров их деятельности.

Ключевые слова: образование, система высшего образования, университет, образовательное пространство, модернизация, учебный процесс, Болонская Конвенция, интеграция, международное сотрудничество, глобализация, качество обучения, гуманизация, интернационализация.

The process of integration in the system of higher education of European countries is under consideration in the article. The author has conducted the analysis on the basis of its development in Scandinavian countries: Sweden, Denmark, Norway. The high level of functioning of higher education has been characterized. The main tendencies of its development are: democratization, internationalization, humanitarization, high quality, realization of the main fundamentals of Bologna Convention. The leading role of universities has been underlined with the help of particular examples of their activities.

Key words: education, system of higher education, university, educational sphere, modernization, educational process, Bologna Convention, integration, international cooperation, globalization, quality of education, humanitarization, internationalization.

УДК 378; 113

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШЛЯХОМ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Мартинів Олег Михайлович
м.Львів

Проведення популяризації здорового способу життя серед студентів здійснюється з урахуванням різних рівнів профілактики. Різні підходи і методики формування здорового способу життя майбутніх економістів ґрунтуються на конкретних моделях профілактичної роботи. Формування у студентів прагнення і звички до здорового способу життя передбачає виконання конкретних завдань. Популяризація здорового способу життя у діяльності вищої школи характеризується спрямованістю на попередження і мінімізацію проявів девіації та формування навичок здорового способу життя.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, популяризація, студенти, майбутні економісти

У загальній інтегративній теорії здоров'я особливе значення набуває відношення людини до проблеми здоров'язбереження, що актуалізує використання різних форм і методів популяризації здорового способу життя. Інтеграція біологічних, культурологічних, соціальних, психологічних, педагогічних концепцій формування культури здоров'я людини можлива лише у випадку наявності певного ядра початкових уявлень про здоров'язбережувальну діяльність, сформованих у різних науках. Однак, лише окреслення проблеми необхідності формування культури здоров'я у майбутніх економістів, професійна діяльність яких пов'язана з такими негативними впливами на організм, як гіподинамія, психологічне навантаження, напруження зору тощо, не може вирішити нагальних завдань у напрямі здоров'язберігаючої діяльності особи. Актуальним питанням є систематична популяризації здорового способу життя серед студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що науковці досліджують різні аспекти формування здоров'я особистості зі шкільної лави [1; 4] до створення моделі формування здорового способу життя як соціально-педагогічної умови становлення особистості [8] та реалізації педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетенції майбутніх економістів [7], що важливо у контексті нашого дослідження. Однак невирішеними раніше частинами загальної проблеми, яким присвячується стаття, є визначення і застосування різних форм і методів популяризації здорового способу життя серед студентів, що визначає певну особливість підготовки майбутніх економістів до здоров'язбережувальної діяльності.

Основним завданням статті є окреслення і характеристика деяких форм і методів популяризації здорового способу життя серед студентів.

Популяризація здорового способу життя відповідає завданням соціальної профілактики. Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я прийнята класифікація профілактики, що передбачає первинну, вторинну і третинну її форми [5, с.45–72].

Первинна профілактика – це система дій, спрямованих на формування позитивних форм поведінки і одночасно зміни вже сформованих, девіантних її проявів. Дана форма профілактики полягає в попередженні негативного впливу звичаїв мікросоціального середовища наприклад, студентства, формування таких моральних і гігієнічних переконань, які б виключали і витісняли саму можливість будь-яких форм девіації. Основою первинної профілактики є здоровий спосіб життя. Первинна профілактика полягає в зменшенні частоти появи нових проблем (пов'язаних із вживанням алкоголю, наркотичних речовин, вчиненням актів

суїциду, проституції). І насамперед попередження їх виникнення.

Первинна профілактика поділяється на радикальну і ранню.

Радикальна профілактика містить у собі зміну соціально-культурних умов життя студентів (пропаганда здорового способу життя, заняття спортом, активізація санітарного просвітництва) і заходи, що забороняють і контролюють споживання і поширення алкоголю, наркотичних й інших психоактивних токсичних речовин або аутодеструктивної поведінки.

Рання профілактика містить у собі як виявлення осіб, які зловживають без залежності, так і попередження розвитку певних видів залежності.

Первинна профілактика девіантної поведінки студентів охоплює низку напрямів і заходів загального (загально-соціальна профілактика) та індивідуалізованого змісту (спеціальна профілактика) щодо конкретної особи. Кожен із зазначених напрямів має свою специфіку (способи і прийоми організації профілактичних впливів).

Загально-соціальна профілактика є комплексом економічних, політичних, ідеологічних, культурно-виховних та інших заходів ефективного функціонування та прогресивного розвитку суспільства, і, водночас – спрямована на звуження сфери девіантних проявів. Її здійснюють у суспільстві загалом, і в різних соціальних групах, зокрема, серед студентської молоді.

Спеціальна профілактика складається з різних за характером, формою і змістом спеціальних економічних, виховних, правових, організаційних заходів, безпосередньо спрямованих на усунення, нейтралізацію причин конкретних форм девіацій. Сьогодні вона є актуальним напрямом на тлі особистісно-орієнтованої моделі налагодження стосунків між представниками одно- і різновікових категорій [5, с. 75–90]. Головним завданням викладача у роботі зі студентами в напрямі здійснення первинної профілактики визначено не тільки забезпечення ефективної діяльності, спрямованої на зниження рівня проявів девіантності, а й на підвищення рівня здорового способу життя.

Первинна профілактика носить неспецифічний характер, тому дозволяє використовувати педагогічні, психологічні, медичні та соціальні впливи, які спрямовані на майбутніх фахівців з метою вивчення особливостей життєвого стилю студента, озброєння його елементарними медико-біологічими та психологічними знаннями та формування мотивації на здоровий спосіб життя.

Формування у майбутніх економістів прагнення і звички до здорового способу життя передбачає виконання конкретних завдань:

- формування чіткого уявлення про сутність здоров'я;
- формування активного, функціонального, адаптивного життєвого стилю;
- зміцнення здоров'я й попередження розвитку хвороб шляхом інформування про шкоду наркогенних речовин, спроб суїциду, проституції (їх вплив на організм, психіку та поведінку людини);
- формування мотивації на ефективний соціально-психологічний і фізичний розвиток;
- формування мотивації на підтримуючу поведінку;
- розвиток факторів здорового, соціально ефективного способу життя та поведінки;
- розвиток навичок вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки [1, с.47].

Додатковим компонентом у формуванні здорового способу життя визначається вторинна профілактика – система дій спрямованих на зміну уже існуючих дезадаптивних форм поведінки. Вона полягає у виявленні груп студентів, найбільш уразливих стосовно алкоголізму, наркоманії, хворих максимально ранньою формою, схильних до суїциду та проституції, повним і комплексним здійсненням лікувальних заходів, оздоровленні мікросоціального середовища, застосуванні усієї системи заходів виховного впливу за допомогою сім'ї. Третинна профілактика – це система дій, спрямована на зменшення ризику повторення девіантної поведінки, на попередження прогресування захворювання і його ускладнень, реалізується в протирецидивній підтримуючій терапії, у заходах щодо соціальної реабілітації студентів.

Таким чином, первинна, вторинна й третинна профілактика в студентському середовищі спрямована на усвідомлення майбутніми фахівцями форм власної поведінки, розвиток особистісних ресурсів і стратегій з метою адаптації до вимог середовища або зміни дезадаптивних форм поведінки на адаптивні.

Проведення популяризації здорового способу життя серед студентів здійснюється з урахуванням таких рівнів профілактики:

Особистісний рівень передбачає такий вплив, наслідком якого є формування певних якостей особистості, які б сприяли покращенню здоров'я окремого студента. На цьому рівні використовуються різні методи впливу: інформування, консультування, тренінги особистісного зростання та формування соціальних навичок, лікування тощо.

Сімейний рівень передбачає вплив на мікросоціум особистості – сім'ю, оскільки сім'я та найближче оточення формують ціннісні орієнтації та життєві установки, що здатні суттєво вплинути на спосіб життя.

Соціальний рівень сприяє зміні суспільних норм щодо здоров'я та здорового способу життя. Соціальний рівень профілактики допомагає створити сприятливі умови для проведення превентивної роботи на особистісному та сімейному рівнях [3, с.33-45].

Серед різноманітних підходів до організації профілактичної роботи серед студентів виділяють основні:

- інформаційний – передбачає інформування студентів про нормативні вимоги, які висувають держава та суспільство;
- соціально-профілактичний – зосереджений на усуненні або пом'якшенні першопричин, конкретних соціальних подразників, що згубно діють на свідомість, а отже, й на поведінку студента;
- медико-біологічний – передбачає запобігання можливим відхиленням від соціальних норм цілеспрямованими лікувально-профілактичними засобами стосовно людей, які страждають на різні аномалії (мають патологію на біологічному, психологічному рівнях) [3, с.50].

Різні підходи і методики щодо формування здорового способу життя майбутніх економістів ґрунтуються на певних моделях профілактичної роботи. За основу ми взяли 5 моделей профілактики, рекомендовані Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я [8, с. 3-15]:

- модель моральних принципів – акцентує, що, наприклад, використання психоактивних речовин або неконтрольована сексуальна активність є аморальними і неетичними;
- модель залякування – ґрунтується на твердженні, що особу можна змусити не робити аморальних, небезпечних вчинків, якщо інформаційні кампанії наголошуватимуть на небезпеці такої поведінки;
- модель фактичних знань (когнітивна) – передбачає докладання зусиль до поліпшення способів передачі та отримання студентами інформації про здоровий спосіб життя і небезпеку деяких захворювань;
- модель афективного навчання – базується на застосуванні афективних підходів: навчальних методик, які більше фокусуються на корекції деяких особистісних дефіцитів, ніж на проблемі власне захворювання, вживання наркотиків або сексуальних девіаціях;
- модель поліпшення здоров'я – включає непрямий підхід до заохочення розвитку позитивних звичок.

Популяризація здорового способу життя у державному масштабі ґрунтується на дотриманні таких специфічних принципів:

Комплексності, що ґрунтується на погодженій взаємодії відомств і установ, відповідальних за різні аспекти державної системи профілактики в рамках своєї компетентності (установи та організації освіти, охорони здоров'я, правоохоронні органи, служба соціальної допомоги); фахівців різних професій, у функціональні обов'язки яких входять різні аспекти профілактики (педагоги, психологи, лікарі, наркологи, соціальні педагоги й соціальні працівники, працівники служб у справах неповнолітніх, кримінальної міліції у справах неповнолітніх).

Диференційованості, що передбачає диференціацію цілей, завдань, засобів і планованих результатів з урахуванням, по-перше, вікового складу студентів, які в цьому випадку виступають як суб'єкти популяризації здорового способу життя.

Аксіологічності, основою якої є спрямованість студентів на формування цінностей здорового способу життя, поваги до людини, держави й навколишнього середовища.

Багатоаспектності – комбінованість різних напрямів цільової профілактичної діяльності. Провідними аспектами є виховний, який орієнтований на формування позитивних і моральних цінностей, що визначають вибір здорового способу життя, негативного відношення до спроб та приймання психоактивних речовин, заняттям проституцією, що змінюють психічний стан. Психологічний аспект спрямований на формування стресостійких особистісних установок, позитивно-когнітивних оцінок, а також навичок «бути успішним», бути здатним зробити позитивний альтернативний вибір у складній життєвій ситуації. Освітньо-навчальний аспект: формує систему уявлень і знань про соціально-психологічні, медичні і правові наслідки девіантної поведінки.

Принцип послідовності (етапності) передбачає поділ завдань на загальні (стратегічні) й часткові (етапні) при цільовому фінансуванні кожного етапу.

Легітимності – розробка необхідної правової бази: системної, активної, компактної, диференційованої, багатоаспектної та етапної первинної профілактики як формування здорового способу життя. Цим правові межі профілактики передбачають:

- дії, що не порушують установлену в законі компетенцію органа або особи, які здійснюють профілактичні заходи;
- дії, що не порушують права особи як громадянина і члена суспільства, на якого спрямовані профілактичні заходи [4, с. 16].

Виділяють три види технологій формування здорового способу життя:

- універсальна (попереджувальна) – спрямована на навчання здорового способу життя, формування особистості, здатної ефективно протистояти життєвим негараздам без девіантних проявів поведінки;
- індикативна (селективна) – спрямована на виявлення груп високого ризику і визначення методів роботи з ними;
- модифікаційна – спрямована на групу людей з поведінковими відхиленнями [2, с.17].

У межах популяризації здорового способу життя найчастіше застосовуються усні методи: лекції – (лекторії), кіно- та відеолекторії, бесіди. Вони використовуються з метою акцентуації уваги на проблемах алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління, суїциду, проституції, формування свідомого ставлення до можливих проблем, інформування про діяльність медичних закладів з окреслених проблем.

Наочний метод профілактичної роботи і формування здорового способу життя передбачає використання графічних, живописних та інших засобів з метою впливу на формування у студентів об'єктивного ставлення до особистого здоров'я. В процесі реалізації цього методу лікарі використовують також натуральні об'єкти, що стосуються сфери охорони здоров'я, анатомічні препарати, різні інструменти, механізми, апарати. Наочні засоби можуть бути як об'ємними, так і площинними. До об'ємних належать муляжі, макети, моделі, фантоми. До площинних: плакати, брошури, буклети, пам'ятки тощо. Усі ці об'єкти несуть лаконічну яскраво забарвлену інформацію. Привертають увагу до проблеми і формують суспільну думку. До унаочнення відноситься також підготовка та публікація статей у періодичній пресі, проведення теле- і радіопрограм. Такі форми роботи дозволяють охопити велику кількість студентів і, перш за все, привернути увагу до проблем девіантності молоді.

До комбінованих методів профілактичної роботи належать масові заходи – виставки, концерти, шоу, «Дні боротьби...» тощо, які дозволяють привернути увагу студентства до проблем негативних явищ у суспільстві, залучити до профілактичної діяльності відомих громадських діячів, діячів культури та мистецтва.

Важливими на сьогодні є також сучасні методи соціально-медичної профілактичної роботи. Це ігри, конкурси, вікторини, наділені значним емоційним впливом, які сприяють активному залученню студентів до пошуку інформації про здоровий спосіб життя. Соціально-психологічні тренінги – дають змогу краще пізнати себе, підвищити впевненість у собі, розвинути комунікативні якості, вміння вирішувати складні ситуації, зокрема протидіяти зовнішньому тиску. Навчання за принципом «рівний – рівному» передбачає підготовку волонтерів з числа студентів, які поширюватимуть профілактичну інформацію в середовищі однолітків, у тому числі під час неформального спілкування. Цей метод дає можливість подолати упереджене ставлення молодої аудиторії до профілактичної інформації [6, с. 30].

Отже, популяризація здорового способу життя у діяльності вищої школи характеризується спрямованістю, перш за все, на заходи попередження і мінімізації проявів девіації, формування навичок здорового способу життя, попередження вживання адиктивних речовин та проявів небезпечної статевої поведінки. Формування здорового способу життя на основі профілактики є найбільш масовою і використовує переважно педагогічні, психологічні, медичні та соціальні впливи, які спрямовані на студентів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці спеціальних методик для формування культури здоров'я майбутніх економістів з використанням засобів профілактичного впливу.

Література та джерела

1. Биковська Л. Фізична культура як основа здорового способу життя / Л.Биковська, Я.Ціпоренко // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 4. – С.46-8
2. Гендин А. М. Студенты о здоровом образе жизни: желаемая ситуация и реальная действительность / А. М.Гендин, М. И. Сергеев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 7. – С.15-9
3. Іванова О. Л. Соціальна політика: теоретичні аспекти / О.Л.Іванова. – К. Академія, 2003. – 145 с.
4. Лапко В. О. Здоров'я учнів сьогодні – здорова нація завтра / В. О. Лапко // Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 31. – С.15-7
5. Луман М. Глобалізація світового співтовариства // Соціологія на порозі XXI століття: основні напрямки досліджень / М.Луман – М.: Русаков, 1999. – 212с.
6. Рибальченко С. Є. Здоров'я – найцінніший скарб / С.Є.Рибальченко // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 25. – С.26-32
7. Шукатка О.В. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетенції майбутніх економістів / О.В.Шукатка // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 620. – С. 194–200.
8. Шульга С. І. Модель формування здорового способу життя як соціально-педагогічної умови становлення особистості підлітків / С. І. Шульга // Управління школою. – 2006. – № 31. – С.3-16

Проведение популяризации здорового образа жизни среди студентов осуществляется с учетом разных уровней профілактики. Разные подходы и методики формирования здорового образа жизни будущих экономистов основываются на конкретных моделях профилактической работы. Формирование стремления и привычки к здоровому образу жизни предусматривает выполнение конкретных заданий. Популяризация здорового образа жизни в деятельности высшей школы характеризуется направленностью на предупреждение и минимизацию проявлений девиации и формирование навыков здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, популяризация, студенты, будущие экономисты.

The leadthrough of popularization of healthy way of life among students has been carried out taking into account the different levels of prophylaxis. Different approaches and methods of forming of healthy way of life of future economists are based on the concrete models of prophylactic work. Forming in the students of aspiration and habit to the healthy way of life foresees the implementation of concrete tasks. Popularization of healthy way of life in activity of higher school has been characterized with an orientation on warning and minimization of displays of deviation and forming of skills of healthy way of life.

Key words: healthy way of life, popularization, students, future economists.

УДК 371.88 (477.87)

ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАКАРПАТТЯ

Марфинець Надія Василівна
м.Ужгород

У статті відповідно до розробленої концепції обґрунтовано структуру літературного краєзнавства, конкретизовано компоненти. Відображено основні принципи формування змістового блоку регіонального компонента. Доведено, що літературно-краєзнавчий зміст ґрунтується на аксіологічних засадах. Подано авторську програму з літератури рідного краю для учнів 5 класу. Акцентовано увагу на питанні створення комплексу методичного забезпечення уроків літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття.

Ключові слова: літературне краєзнавство, змістовий блок регіонального компонента, авторська програма з літератури рідного краю.

Позитивною прикметою сьогодення є підвищення інтересу учнів, учителів, громадськості до краєзнавства, особливо літературного. Це пояснюється утвердженням України на світовому обширі, орієнтацією на входження до кола цивілізованих країн, необхідністю репрезентувати свої національні культурні надбання, у тому числі й у регіональних масштабах. Бо культура – найкоротший шлях до взаєморозуміння між людьми. Знання ж про рідний край – його найвидатніших діячів є не тільки показником освіченості та інтелігентності сучасної людини, але і свідченням високої духовно-моральної культури та стимулом для творчої праці для подальшого поступу. Саме тому є важливим звернення до одвічних цінностей, вивчення витоків і першоджерел багатовікової історії та мудрості рідного народу. У зв'язку з означеним виникає необхідність на основі історико-педагогічної ретроспективи обґрунтувати літературно-краєзнавчий зміст для загальноосвітніх шкіл Закарпаття з позицій сучасних соціокультурних процесів.

Аналіз проведеного дослідження дозволяє констатувати, що за останні роки зроблено значні успіхи в програмотворенні з літературного краєзнавства. Укладені наступні навчальні програми для загальноосвітніх шкіл області: Програма з народознавства для шкіл Закарпаття (1991) [6], Програма з літературного краєзнавства для шкіл Закарпаття 10-11 класи (1992) [7], Орієнтовна програма та методичні рекомендації з літератури рідного краю для 1(5)-5(9) класів гімназій, ліцеїв і загальноосвітніх шкіл Закарпаття (1997) [3], Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття (2007) [2]. Втім, на сьогодні немає повної узгодженості між програмами і посібниками, що забезпечують літературно-краєзнавчу освіту. Дедалі відчутнішою є потреба в узагальненні й систематизації напрацьованого авторами різних програм матеріалу та виробленні єдиних чітких концептуальних підходів щодо формування літературно-краєзнавчого матеріалу.

Отже, мета статті полягає в обґрунтуванні змісту літературного краєзнавства для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття.

Дослідження історико-культурних аспектів розвитку літературного краєзнавства у шкільництві краю, аналіз навчальних програм [4], підручників [5] уможливили розробити змістовий блок регіонального компонента на основі ряду принципів та ідей:

Принцип гуманізації. Його сутність полягає у визнанні пріоритетності й унікальності кожної особистості, забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку задатків і здібностей на основі материнської мови, звичаїв, традицій, культури рідного краю.

Принцип націоналізації передбачає включення в зміст програм, підручників, посібників матеріалу, який відображає вірування, моральний ідеал попередніх поколінь, втілений у кращих зразках регіональної літератури творів різних за жанром.

Принцип виховуючого характеру літературного краєзнавства сприяє моральному та естетичному вихованню, а також вихованню національно свідомого громадянина, який усвідомлює необхідність дбайливого ставлення до мистецько-культурних надбань рідного краю як частки світової духовної культури.

Принцип науковості вимагає такого змісту навчання, при якому знання, факти, положення і закони, що вивчаються, науково правильні, відповідають сучасному рівню розвитку літературно-краєзнавчої науки.

Принцип систематичності й послідовності передбачає системність як у роботі вчителя, так і учня, тобто планомірний порядок навчання, при якому кожен етап спільної діяльності вчителя і учнів ґрунтується на попередніх етапах і відкриває шлях до дальшого просування вперед з метою засвоєння певної системи знань.

Принцип самостійності, активності та дослідницької діяльності. В його основі – озброєння учнів уміннями застосовувати набуті знання та вироблення вмінь самостійно здобувати нові знання з літератури рідного краю.

Принцип доступності на уроках літератури рідного краю відображає необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів при ускладненні змісту і поступовому розширенні обсягу літературно-краєзнавчого матеріалу.

Принцип позитивної мотивації й сприятливий емоційний клімат дозволить стимулювати внутрішні мотиви навчання учнів: інтереси, потреби, прагнення до пізнання у художній формі навколишнього середовища, захопленість процесом і результатом літературно-краєзнавчої діяльності.

Принцип органічного зв'язку класної і позакласної роботи. Саме різні форми позакласних заходів мають значний вплив на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери як молодших школярів, так і дітей середнього шкільного віку.

Принцип міжпредметних зв'язків. Цей принцип забезпечить вивчення регіонального компонента у взаємозв'язках із світовою літературою, музикою, історією, образотворчим мистецтвом, архітектурою.

Принцип історизму під час літературно-краєзнавчої діяльності передбачає розуміння і осмислення творів регіонального письменства на історичному тлі.

Принцип культуродоцільності (єдність усіх досягнень культури) реалізується на уроках літератури рідного краю за допомогою ознайомлення учнів із здобутками регіонального письменства у нерозривному зв'язку із різними видами мистецтв, релігією, самобутніми традиціями і звичаями рідного краю.

Важливим фактором, який вливає на формування літературно-краєзнавчого змісту, є аксіологічний аспект. Це означає, що змістовий компонент складається із аксіологічного ядра, яке включає кілька тематичних напрямів: громадянсько-патріотичний, духовно-ціннісний, фольклорно-народознавчий, історико-культурний.

Громадянсько-паріотичний компонент у структурі змісту літературного краєзнавства сприяє: вихованню любові, гордості за "малу батьківщину", вміння цінувати і примножувати красу рідної природи, насолоджуватися мальовничими краєвидами; патріотичної свідомості, почуттів і переконань, вироблення високого ідеалу служіння народові рідного краю; плеканню глибокого розуміння громадянського обов'язку, відданості рідному краю, жертовного служіння, готовності у будь-який час стати на захист отчої землі; розвитку духовної сфери особистості, моральних переконань, розуміння прекрасного.

Включення історико-культурної складової у зміст шкільного літературного краєзнавства створює умови для розуміння і безпосереднього відчуття учнями конкретної історичної епохи, особливостей життя і побуту минулих століть, сприяє осмисленню історичної інформації на основі насиченого конкретного літературно-краєзнавчого матеріалу, дає можливість учням оцінювати минуле рідного краю і прогнозувати майбутнє.

Фольклорно-народознавчий компонент як органічна складова

структурної будови літературного краєзнавства сприяє осягненню художньої етнонародної літературної творчості, у якій відображено життя, давні вірування, відбиток, світу, думок, уявлень, почуттів, переживань, поетична фантазія, закодована символіка, архетипи, несвідомі образи народу рідного краю; комплексному засвоєнню системи знань про народ рідного краю, його етнонаціональний характер, світогляд, спосіб життя.

Основою морально-ціннісного компоненту є духовні цінності і християнська мораль, які відіграють значну роль у збереженні духовного світу людини та її національно-етнічної ідентичності. Цей компонент акумулює в собі моральний досвід народу рідного краю, нагромаджений в процесі його багатовікової історії. Сюди включено художні твори, які у яскравій формі відображають духовні, моральні, релігійні цінності народу рідного краю.

Вивчення літератури рідного краю у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Закарпатської області з українською мовою навчання у відповідності до обґрунтованих нами у дисертаційному дослідженні положень пропонується здійснювати за авторською програмою (текст якої подається нижче).

Авторська програма з літератури рідного краю для учнів 5 класу

Пояснювальна записка

В умовах глобалізації суспільного розвитку, в період значних змін і перетворень, що зазнає система загальної середньої освіти у зв'язку із входженням України до Європейського співтовариства особливо актуальним постає питання збереження національної культури, національної пам'яті, національної самоідентифікації. Важлива роль відводиться літературі рідного краю, яка засобами мистецтва слова допомагає формувати духовний світ особистості, розвивати творчі здібності, інтелект, а також сприяє вихованню національно-патріотичних почуттів, осмисленню історико-культурних традицій рідного краю.

Літературне краєзнавство відповідно Державного стандарту базової і повної загальної освіти (2011) [1] реалізується через змістові лінії: *емоційно-ціннісну*, яка забезпечить розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності творів літератури рідного краю, формуванню світогляду учнів, їх національної свідомості, моралі, громадянської позиції; *культурологічну,* яка сприятиме усвідомленню літератури рідного краю як складової частини духовної культури українського народу, тобто розкриття творів регіональної культури у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з міфологією, фольклором, філософією, звичаями, віруваннями народу рідного краю; *компаративну*, яка забезпечить порівняння творів літератури рідного краю, їх компонентів (тем, мотивів, образів, проблематики, мовно-художніх засобів та ін.), явищ і фактів із творами, що належать до різних літератур.

Курс літератури рідного краю для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття цілеспрямовано структурований за такими загальними тематичними блоками: "Чарівний світ фантазії, мудрості", "Історичні оповіді про минуле рідного краю", "Краса отчої землі", "Я і світ ". До кожного з них підібрані кращі фольклорні і художні твори письменників Закарпаття, які за своїм змістом дають можливість максимально репрезентувати ту чи іншу тему, допоможуть збагачувати внутрішній світ дитини, позитивно впливати на її свідомість і підсвідомість, спрямовувати морально-етичний потенціал, сприяти національному самоусвідомленню і стійкому відчуттю приналежності до рідного краю.

Добір художніх творів для текстуального вивчення здійснювався з урахуванням принципів: високої естетичної вартості, виховної спрямованості, жанрово-тематичного розмаїття, врахування інтелектуального розвитку дітей 11-річного віку, особливостей зовнішньої і внутрішньої мотивацій навчання, осучаснення змістового матеріалу.

У програмі виділено твори для текстуального вивчення та додаткового читання. З метою задоволення індивідуальних уподобань учнів та вчителів одні письменницькі постаті можна обирати для глибшого вивчення, інших - опрацювати оглядово, а деяких – замінити іншими персоналіями. Вчитель на власний розсуд може доповнювати певну тему чи розділ, вводити до вивчення нові твори письменників рідного краю.

Зміст літературного краєзнавства за програмою передбачено реалізувати:

1) на уроках української літератури, на яких вчитель доповнює навчальну тему відповідним літературно-краєзнавчим матеріалом, близьким за естетичною і морально-етичною функцією;

2) на уроках літератури рідного краю, на які чинною програмою із української літератури виділено 4 години. Ще 4 години словесник може використати із резервного часу.

5 клас

ЧАРІВНИЙ СВІТ ФАНТАЗІЇ, МУДРОСТІ

Оглядова розповідь про розвиток казки на Закарпатті. Багатство і тематичне різноманіття казок (казки про тварин, героїко-фантастичні, соціально-побутові). Поглиблене вивчення жанру казки.

Світ казки

Казкар Андрій Калин

Творча біографія казкаря. "Казка про майстра Іванка", "Дев'яносто дев'ять братів і сотий ружа", "Іван – коровин син". Поняття літературної казки.

Казкар Василь Королович

Розповідь про казкаря. "Три золоті слова", "Шовкова держава", "На Чорну полонину". Оспівування мужності, сміливості, чесності у боротьбі за своє щастя.

Прислів'я, приказки та загадки

Краса і мудрість прислів'їв та приказок. Багатство і різноманітність, художні особливості. Значення в духовному вихованні людини. Збирачі малих фольклорних жанрів на Закарпатті. Загадка як вид усної народної творчості. Віршовані загадки В.Ладижця, С.Жупанина.

Для додаткового читання: "Хліб і золото", "Замозолена копійка", "Мавпа і її діти", "Як ластівка носила дітей через море"; казки у записах Михайла Галиці - "Володар Дикого лісу", "Про Фармудзь Івана"; Андрія Калина - "Про опришка Шугая", "Залізний вовк"; Петра Лінтура – "Два персні", "Три поради", "Як простий хлопець з Оріховиці став царем"; Володимира Гнатюка – "Гонихмарник і його віщий слуга", "Про царя Ворона і його вояків: Голода, Мороза, Студінь, Теплоту"; Івана Хланти – "Правда і кривда", "Золота пшениця", "Добра наука".

ІСТОРИЧНІ ОПОВІДІ ПРО МИНУЛЕ РІДНОГО КРАЮ

Замки Закарпаття у легендах, переказах, літературних обробках. "Про наші замки", "Народний переказ про Хустський замок", "Замкова гора в Мукачеві", "Легенда про колодязь", "Чому в кожному замку є колодязь".

Князь Лаборець

"Переказ про князя Лаборця". Марійка Підгірянка – "Князь Лаборець". Мудрість, сміливість, вірність князя Лаборця, любов до своєї землі.

Федір Корятович

Василь Пачовський - "Про князя Корятовича і жовтого змія Веремія". Поетична оповідь про минуле рідного краю. Казкові та фантастичні елементи у легенді.

Легенда про Тису

"Походження Тиси" (за мадярським народним переказом). "Синевирське озеро". Поглиблене поняття про легенду, переказ.

Для додаткового читання: "Ужгородський замок", "Замок у Невицькім", "Загибель Боржавського замка", "Ясіня", "Калини", "Іза", Колочава", "Лисичево", "Голубине", "Про Велику Копаню", "Берегово".

КРАСА РІДНОЇ ЗЕМЛІ

В.Гренджа-Донський

Основні відомості про письменника. Казковий світ природи у поезіях митця: "Верховино-мати"…, "Моя пісня", "Люби свій рідний край", "Люби рідну мову".

Ю.Боршош-Кум'ятський

Основні відомості про поета. "Гір зелених я дитина", "Гей, не є на світі краще", "Люблю тебе, рідний краю". Вираження життєрадісності, патріотичних почуттів засобами художнього слова. Майстерне відтворення краси природи в поезіях у прозі "У Карпатах світає ", "Гори мої Карпатські ", "Боржава ".

Маруся Тисянська

Розповідь про народну поетесу. Картини природи у поезіях Марусі Тисянської: "Гори рідні", "Нема в мене…", "Вечір у горах".

Зореслав

Коротко про письменника. Висловлення поетичною мовою любові до рідного краю в поезіях "Присвята", "Весна", "В полонині".

Марійка Підгірянка

Цікава сторінка з життя поетеси і народної вчительки. "Зелена Верховина", "Присяга", "А як була полонина", "Моя земелько, ти ріднесенька", "Олександру Духновичу". Настрої і почуття, висловлені в поезіях (любов до рідної землі, висока духовність, відданість своєму народові). Художні описи природи яв вияв патріотичних почуттів автора. Патріотичні мотиви п'єси "В чужому пір'ю". Особливості драматичного твору.

Степан Жупанин

Коротко про письменника. "Стежинка-верховинка", "Мелодії природи", "Осіння пожежа", "Криниця". Художні описи природи як вияв патріотичних почуттів автора.

Петро Скунць

Слово вчителя про поета. "Полонинська ватра", "Проліскoвий ліс", "Верховинська ідилія". Висловлення поетичною мовою любові до рідної землі. Захоплення красою рідного краю. Щирість, оптимізм, метафористичність поезій.

Христина Керита

Коротко про поетесу. Вияв любові до рідного краю у поезіях "Краю мій, зелений, величавий", "Стоять дуби такі сакраментальні". Поглиблення відомостей про художні особливості ліричних творів.

Для додаткового читання: Миколая Божук - "До вітру", В.Вовчок - "Вівчарики, я не забув про вас", Ф. Потушняк - "Під снігами поле спить", Ю.Гойда - "Полонина", В.Фединишинець – "Спробуй перемалювати".

Я І СВІТ

Олександр Духнович.

Основні відомості про письменника. Патріотичні мотиви творів "Я Русин був…", "Лебедина пісня". Ідея кровного зв'язку з рідною землею. Мудрість, втілена у афоризмах.

Володимир Бірчак.

Цікавий епізод із життя письменника. "На моїй голові корона". Проблема морального вибору особистості. Розгорнута метафора про духовне наповнення людини. Духовне багатство – найбільший скарб у житті.

Лука Дем'ян

Коротко про письменника. "Музикант". Віра людини у себе, у свої сили. Авторська симпатія до талановитого хлопчика Ферка. Значення мистецтва у житті людини.

Іван Чендей

Коротка розповідь про письменника."Льодові квіти". Образ Миколки. Сон хлопчика як умовний літературний прийом. Морально-етичні та соціально-побутові проблеми оповідання.

Юрій Станинець

Коротко про письменника. "Нова шапка". Морально-етичні уроки доброти, чуйності, поваги, любові до батьків.

Петро Ходанич

Коротко про письменника. "Бобик". Людина і природа, добро і зло, відповідальність за приручених тварин.

Для додаткового читання: В.Гренджа-Донський – "Зів'ялий цвіт"; Ю. Керекеш – "Гудзики"; І.Чендей – "Альонка"; М.Томчаній – "Знайдена лялька".

Таким чином, авторська програма з літератури рідного краю для 5 класу загальноосвітніх шкіл Закарпаття сформована відповідно чітких концептуальних підходів. Змістовий компонент, поєднуючи в собі фольклорно-народознавчий, громадянсько-патріотичний, історико-культурний, морально-ціннісний та літературознавчий аспекти, є складним динамічним процесом внутрішньої системи компонентів, що здійснює пізнавальні, виховні й естетичні функції у формуванні підростаючого покоління.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із створенням комплексу необхідного методичного забезпечення уроків літератури рідного краю для 5 класу загальноосвітніх шкіл Закарпаття.

Література та джерела

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п.≥. – Загол.з екр. – Мова укр.
2. Децик Г.Д. Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Г.Д.Децик, Н.Й.Ребрик. – Ужгород: Гражда, 2007. – 28 с.
3. Жупанин С.Орієнтовна програма та методичні рекомендації з літератури рідного краю для 1(5) – 5(9) класів гімназій, ліцеїв і загальноосвітніх шкіл

Закарпаття / Степан Жупанин // Карпатський край. – 1997. – № 1-5 (річник 7). – С.86-96
4. Марфинець Н.В. Аналіз навчальних програм з літературного краєзнавства / Н.В.Марфинець //Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2012. – Вип. 24. – С.94-98
5. Марфинець Н.В. Аналіз підручників з літературного краєзнавства / Н.В.Марфинець // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2011. – Вип.23. – С. 86-90
6. Сенько І.М. Програма з народознавства для шкіл Закарпаття (1-11 класи) / Іван Михайлович Сенько // Новини Закарпаття. – 1991. – 14 травня. – С.4-26
7. Хланта І.В. Програма з літературного краєзнавства для шкіл Закарпаття (10-11 класи) / Іван Васильович Хланта. – Ужгород: Патент, 1992. – 52 с.

В статье в соответствии с разработанной концепцией обоснована структура литературного краеведения, конкретизированы компоненты. Отражены основные принципы формирования содержательного блока регионального компонента. Доказано, что литературно-краеведческое содержание основывается на аксиологических принципах. Представлена авторская программа по литературе родного края для учащихся 5 класса. Акцентировано внимание на вопросе создания комплекса методического обеспечения уроков литературы родного края для общеобразовательных школ Закарпатья .

Ключевые слова: литературное краеведение, содержательный блок регионального компонента, авторская программа по литературе родного края.

The author of the article according to the developed concepts has grounded the structure of literary ethnography, has specified its components. The basic principles of the semantic component of the regional block have been diclosed. It has been proved that the literary content and local history is based on axiological basis. The author programme from the literary local studies for the students of 5th grade has been provided. Much attention has been focused on the issues of creation of complex methodological provision for the lessons.

Key words: literary studies, semantic block, regional component, author programme on the literature of native land.

УДК 37. 018. 32 (477.87)

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ

Машкаринець-Бутко Анжеліка Іванівна
м.Ужгород

Актуальність розглядуваної у статті проблеми обумовлена потребою у оновлені змісту, форм і методів трудового виховання молоді в системі інтернатних закладів з урахуванням досвіду діяльності інтернатів у попередні роки, а також сучасної гуманістичної парадигми у вихованні вцілому.У статті обґрунтовується необхідність у створенні такої системи трудового виховання, яка б забезпечувала індивідуальний, колективний та особистісний розвиток вихованців. Перспективи подальшого дослідження полягають у експериментальному визначенні рівнів готовності вихованців інтернатів до професійного самовизначення.

Ключові слова: трудове виховання, інтернатні заклади, засоби, форми, методи трудового виховання.

Актуальність проблеми дослідження. В умовах сучасної суверенної України особливого значення набуває залучення молоді в інтернатних закладах до різних видів трудової діяльності. Зростання інтересу до проблеми праці нині зумовлюється радикальними перетвореннями, насамперед в економічній сфері, появою нових та помітним розширенням сфери окремих усталених видів праці-підприємництво, комп'ютеризація й програмування, обслуговуюча праця, шоу-бізнес тощо.

Окрім того, впровадження в Україні гуманістичного підходу щодо соціальної політики потребує переорієнтації державної системи опіки на індивідуальні потреби кожної дитини, позбавленої сімейного оточення, створення оптимальних умов для її виховання, розвитку, формування особистості.

Однак, аналіз сучасної суспільної практики доводить, що у розв'язанні цих завдань мають місце помітні труднощі: значна частина молоді втратила інтерес до продуктивної і суспільно корисної праці, прагне уникнути її, зосереджує свою увагу на комерційній діяльності, що зазвичай призводить до кардинальних змін мотивації праці. Все це ще більше актуалізує проблему трудового виховання молоді в інтернатних закладах Закарпаття та формування в неї позитивного ставлення до праці.

Методологічні аспекти проблеми розкриваються у у працях вітчизняних педагогів-класиків: А.С.Макаренка, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського, Г.С.Сковороди та ін.

Проблеми трудового виховання молоді в інтернатних закладах висвітлювали: А.Д.Бондар, Б.С.Кобзар, Л.В.Канішевська, Б.Ф.Мельниченко, Є.П.Постовойтов, В.Г.Слюсаренко. Окремі аспекти проблеми розглядають закарпатські науковці, такі як: І.М.Магула, І.А.Калинич, М.В.Маринкевич, М.П.Рибальченко, С.П.Архипова, Г.Я.Майборода, В.В.Гомоннай, В.П.Росул, М.І.Талапканич, В.В.Химинець, П.П.Стрічик, Б.М.Качур, А. Волошин та ін.

Сучасні інтернатні заклади ставлять перед собою завдання виховання в молоді усвідомленого позитивного ставлення до праці, розуміння її соціальної значущості, розвитку потреби в трудовій активності, ініціативності, схильності до підприємництва, розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання, готовності до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації за умов ринкових відносин, сформувати працелюбність як базову якість особистості.

Саме тому актуальною є потреба у оновлені змісту, форм і методів трудового виховання молоді, що виховується в системі інтернатних закладів з урахуванням досвіду діяльності інтернатів у попередні роки, з урахуванням сучасних вимог до виховання, і до трудового зокрема.

Мета дослідження полягає у визначенні підходів до оновлення змісту трудового виховання в сучасних інтернатних закладах Закарпаття. Досягненню мети сприяло виконання наступних завдань:

1. Аналіз стану трудового виховання молоді в інтернатних закладах Закарпаття в повоєнні роки.
2. Здійснення аналізу джерельної та теоретичної бази проблеми дослідження.
3. Вивчення впливу інтернатів на процес трудового виховання учнів.

Виклад основного матеріалу. Одним із найголовніших завдань післявоєнного періоду в галузі освіти було здійснення загального обов'язкового навчання, з яким освітяни області успішно справилися.

У другій половині травня 1948 року у всі "округи" (райони та міста) відряджалися інспектори обласного відділу освіти, які більшість свого робочого часу перебували в інтернатних закладах

з метою вивчення фактичного стану справ на місцях і надання необхідної допомоги та виправлення існуючих недоліків. Ними систематично вивчалися рівень знань і практичних навиків учнів, організація позакласної діяльності, робота шкіл-інтернатів у цілому. Про що свідчать переглянуті нами в архіві звіти перевірок багатьох шкіл-інтернатів Закарпатської області [2,с. 5].

Виконкоми місцевих рад відповідали за охоплення дітей навчанням у школах-інтернатах і в разі потреби притягали до відповідальності осіб, винних за невідвідування їх дітьми. У радах були створені так звані культосвітні комісії, які дбали про залучення дітей до навчання, про матеріальну допомогу дітям-сиротам. При семирічних і середніх школах сільської місцевості для учнів, які проживали на значній відстані від школи, організовувались шкільні інтернати, що утримувались за державні кошти. Їхня кількість щороку зростала. Однак держава не обмежувалася тільки цими заходами для здійснення загального навчання. Після війни залишилося багато дітей-сиріт і напівсиріт, а також таких, які стали перестарками і не могли навчатися в загальноосвітніх школах. Про таких дітей проявляли особливе піклування.

У 1956 році в м. Хуст, а в 1957 році в м. Мукачеві були відкриті перші дві школи-інтернати на 660 учнівських місць.

Окремі інтернатні заклади, що мали необхідну матеріально-технічну базу і кваліфіковані кадри, за рішенням облвиконкому здійснювали професійну підготовку. Зокрема, у питаннях трудового, професійного, і допрофесійного навчання здобула значних успіхів Хустська школа-інтернат, де під керівництвом тодішнього директора І.М. Магули склалася ефективна система трудового виховання в процесі вивчення учнями основ наук, про що докладно можна ознайомитися у опублікованих нами матеріалах [5, с.82-84].

Також вміло організовували цю роботу керівники та педколективи Н. Ворітської школи-інтернату, яку очолював І.Ф. Шумський, Буштинської – О.В. Болдирєва, Виноградівської – І.В. Матола та ін.

Вивчення досвіду діяльності інтернатних закладів Закарпаття в післявоєнні роки дозволяють виокремити головні характеристики трудового виховання:

- спрямованість: на колективну, суспільно-користну діяльність;
- методи: практичні, пов'язані із виробничою діяльністю, суспільно-корисною працею;
- форми: колективні, бригадно-лабораторні;
- результативність: оволодіння вихованцями однією або кількома робітничими професіями, що становило основу їх соціальної захищеності.

Отже, праця була і залишається джерелом і важливою передумовою фізичного та соціально-психічного розвитку особистості. Упродовж всієї історії людства праця була засобом формування у кожної особистості найкращих якостей. Тому багато відомих філософів, педагогів не мислили виховання поза працею.

Український філософ і поет Г.С.Сковорода вбачав щастя людини тільки в "сродній праці". "Щастя полягає, – писав Г.С.Сковорода, – тільки в сродній праці на користь суспільству" [6, с.418]. "Сродна праця" – термін, що означає праця за покликом, здібностями; праця, вибір якої обумовлений природовідповідністю, або "сродністю". Отже позиція Г.С.Сковороди сучасною термінологією може бути визначена як поєднання індивідуального "хочу" і "можу" з суспільним "треба".

К.Д.Ушинський, глибоко занурюючись у психологічні засади виховання писав: "Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті" [8, с.107].

А.С.Макаренко вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: "Правильне… виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове" [4, с.387].

На новому етапі суспільного розвитку В.О.Сухомлинський, підтримуючи народні традиції в царині виховання, вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. "Виховну місію школи, – писав В.О.Сухомлинський, – ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отроцтва й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини" [7, с.166].

Важливими є і засоби трудового виховання, які охоплюють велику кількість предметів, дій, знарядь праці, обладнання тощо, які допомагають учневі здійснювати певні трудові операції [3, с.266].

Форми ж трудового виховання відрізняються своєю різноманітністю. До них можна віднести: уроки праці, гуртки, студії, трудові десанти та ін. [там само].

Трудове виховання є складовою всебічного гармонійного розвитку особистості. Тому загальні методи виховання ефективно використовуються і в системі трудового виховання: переконування, приклад, вимога, вправи, вправляння, заохочення, покарання.

Є ще суттєвий аспект важливості трудового виховання. Людина прагне до утвердження себе в колективі на основі престижу, а також бажає відчувати задоволення від певного виду діяльності. Якщо особистість залучена до бажаних видів трудової діяльності, це приносить психологічне задоволення і забезпечує престижність особистості. Коли ж людина позбавлена можливості займатися працею, вона вдається до сурогатів, за допомогою яких можна штучно викликати ілюзорне відчуття задоволення, престижності. Такими засобами є алкоголь і наркотики. Це призводить до фізичного і соціально-психічного ослаблення частини людей і суспільства

Отже – трудове виховання це виховання свідомого ставлення до праці через формування звички та навиків активної трудової діяльності [1, с.118].

Тому, основою всієї системи трудового виховання в інтернатному закладі і в повоєнні роки, і на сучасному етапі є суспільно-корисна праця учнів, яка включає:

1. суспільну роботу – таку діяльність, яка сприяє організації учнівського колективу для культурно-масової, суспільно-корисної та громадської діяльності;

2. самообслуговування;

3. виробничу працю – суспільно-корисну трудову діяльність учнів, пов'язану з створенням матеріальних цінностей, придатних для використання як в умовах школи, так і в сфері виробництва.

Варто сьогодні більшу увагу звертати на виховні можливості продуктивної праці, які проявляються через відповідальність, ініціативність, точність і старанність. Виховний потенціал продуктивної праці можна визначити в таких аспектах:

- продуктивна праця вдосконалює трудові вміння і навички, привчає до трудових зусиль, розвиває суспільну активність, волю й такі важливі риси характеру, як дисциплінованість,
- працюючи поруч із дорослими, учень прилучається до життя суспільства, набуває життєвого досвіду, досвіду спілкування у виробничій сфері, навчається ефективних прийомів виробничої діяльності;
- виготовляючи продукцію власними руками, школяр відчуває, що він на щось здатний, у нього з'являється впевненість у собі, а добре зроблена річ приносить естетичне задоволення;
- плата за роботу переконує учня в значущості його праці, самостійно зароблені гроші вчать ощадливості, раціональної організації власного життя, сприяють формуванню вміння співвідносити задоволення потреб із реальними можливостями;

Для того щоб праця стала ефективним засобом трудового виховання, вона повинна бути педагогічно доцільно організованою. Про педагогічну доцільність трудового виховання свідчать такі чинники:

- цілеспрямованість: вихованці мають розуміти мету роботи, що їм належить виконати, знати, якими будуть її результати;
- зв'язок із навчальною діяльністю;
- усвідомлення того, що виховна ефективність праці зростає за умови, коли вихованці є її організаторами, а не лише виконавцями;
- доступність конкретних заходів. Ускладнюватися за методами виконання і збільшуватися за обсягом вони можуть з набуттям дітьми трудового досвіду, адже непосильна праця породжує невпевненість у власних силах, небажання виконувати її;

- ґрунтування на наукових засадах (порядок на робочому місці, ефективне використання робочого часу, раціональних прийомів праці, економне витрачання матеріалів, електроенергії, естетичний вигляд виробу, дотримання особистої гігієни й техніки безпеки тощо);
- колективний характер. За такої умови формуються товариські взаємини, дух співробітництва, взаємодопомоги, здатність до спільних трудових зусиль;
- орієнтація на формування в молоді любові до праці, стимулювання відчуття радості від неї.

Про ефективність трудового виховання свідчать сформованість у молодої людини потреби у праці, переживання нею радості від праці, усвідомлення її доцільності як найважливішого засобу реалізації своїх знань, умінь, самовираження.

Проектування змісту виховання в інтернатних закладах, що функціонують у сучасних умовах суспільного розвитку повинно бути націленим на виховання у дітей:

- ставлення до праці не тільки як до можливості отримання суспільних цінностей, але і до джерела саморозвитку і самореалізації здібностей, особистих вподобань;
- навичок самообслуговування, вміння доводити справу до завершення; здатності до колективної співпраці;
- готовності до професійного вибору свого майбутнього: після закінчення інтернату перед усіма випускниками постає проблема визначення подальшого життєвого шляху, отримання освітньої або ж професійної підготовки.

Можливості щодо продовження навчання у вищих навчальних закладах дітьми, випускниками інтернатних закладів, декларуються низкою пільг. Проте невисокий рівень знань, яких набувають діти, робить їх неконкурентоспроможними при виборі професійного фаху. Ті ж сироти, яким вдається поза конкурсом поступити до вищого навчального закладу, не маючи матеріальної підтримки з боку батьків, не в змозі навчатися за рахунок державної стипендії. А після закінчення навчання вони часто не можуть працевлаштуватися.

Велика відповідальність за такі факти дійсності лежить на самих інтернатних закладах. Тому сьогодні, проектуючи зміст трудового виховання необхідно враховувати:

- необхідність розробки сучасих педагогічних систем на засадах принципу діалогової згоди (діалогу культур), що означає для нас збереження і примноження позитивного досвіду трудового виховання в інтернатних закладах Закарпаття в повоєнні роки та в умовах незалежної України; аналіз досвіду зарубіжних закладів такого типу і вироблення нової методології трудового виховання в сучасних інтернатах для дітей і молоді;
- потребу у створенні такого середовища в інтернаті, яке б забезпечувало можливість для творчості, до саморозвитку. Реалізація змісту повинна забезпечуватись адекватними засобами, формами і методами, в яких є місце для прояву індивідуальності, забезпечення диференційованого підходу у трудовому вихованні;
- потребу у виробленні нової національної ідеології, в якій національне – це не уніфікація а єдність різноманітного; у трудовому вихованні з огляду на це варто опиратись на регіональні традиції, народні ремесла, діяльність, пов'язану з обрядовістю, звичаями.

Висновки: ефективність трудового виховання молоді в інтернатних закладах Закарпаття підвищується за умови: раціональної організації різних видів трудової діяльності, застосування відповідних форм і методів трудового виховання, широкого використання трудових традицій інтернатних закладів Закарпаття, побудові співробітництва педагогів і учнів на принципах особистісно орієнтованого виховання.

Перспективи подальших досліджень у цьому нанрямку полягають у проведенні опитування на предмет виявлення рівнів професійного самовизначення вихованців інтернатних закладів.

Література та джерела

1. Волкова Н.П. Педагогіка/ Наталія Павлівна Волкова. – К.: Вид. центр "Академія", 2002. – с.118
2. ДАЗО. – Ф.Р.165. – Оп.2.– Од.зб.82. – Арк.5.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка /А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко. – К.: "Знання-Прес", 2003. – 418с.
4. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей /Антон Семенович Макаренко // Твори в 7т. –Т.4. – К. Рад. Шк., 1954. – с.387.
5. Машкаринець-Бутко А. І. Розвиток системи інтернатних виховних закладів на Закарпатті після 1945 року / Анжеліка Іванівна Машкаринець-Бутко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2011. – Вип.20. – с.82-84
6. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів / Григорій Савич Сковорода // У 2т. – Т.1. – К.:Наукова думка, 1973. – с.418.
7. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину /Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5т. – Т.1. – К.: Рад. шк., 1976. – 166 с.
8. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні / Костянтин Дмитрович Ушинський //Вибрані педагогічні твори: В 2т. – Т.1. – К.: Рад.шк., 1983. – 107с.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена потребностью в обновлении содержания, форм и методов трудового воспитания молодежи в системе интернатных учреждений с учетом опыта деятельности интернатов в предыдущие годы, а также современной гумманистической парадигмы в воспитании вцелом. В статье обосновывается необходимость в создании такой системы трудового воспитания, которая обеспечивала бы индивидуальное, колективное и личностное развитие воспитанников. Перспективы дальнейшего исследования направлены на экспериментальное определение уровней готовности воспитанников интернатов к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: трудовое воспитание, интернатные учреждения, средства, формы, методы трудового воспитания.

The author of the article has considered the need for updating the content, forms and methods of labour education of young people in residential care system based on the experience of boarding institutions in previous years as well as modern humanistic paradigm in education in general. The article explains the need for such a system of labor education that would provide individual, kolektivnoe and personal development of pupils. Prospects for further study are in the experimental determination of levels of readiness boarding to professional self.

Key words: labor education, orphanages, tools, forms, methods for labor education.

УДК 378.17:371.132:331.47

КУРС «ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мешко Галина Михайлівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів до здоров'ятворчої діяльності. Проаналізовано сучасний стан підготовки студентів до збереження і зміцнення професійного здоров'я на етапі навчання у вищій школі. Розкрито значення і місце курсу «Професійне здоров'я педагога» у системі підготовки майбутніх учителів до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я, охарактеризовано його завдання, функції, змістове і технологічне наповнення. Описано досвід роботи з упровадження зазначеного курсу у практику роботи вищих педагогічних навчальних закладів. Визначено нові грані забезпечення професійного здоров'я майбутніх учителів, що стосуються створення здоров'язбережувального освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійне здоров'я, майбутні вчителі, навчальний курс «Професійне здоров'я педагога», змістове і технологічне наповнення курсу, стратегія здоров'язбереження, професійна стресостійкість.

Професійне здоров'я вчителя є однією з фундаментальних проблем суспільства і стратегічною проблемою сучасної школи, а підготовка вчителів до його збереження і зміцнення — актуальною проблемою психолого-педагогічної науки.

Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я свідчить про загальну незорієнтованість процесу навчання у вищій школі на цілеспрямовану підготовку студентів до здоров'ятворчої діяльності, а також про наявність великих невикористаних можливостей щодо формування у них готовності до такого виду діяльності.

У деяких вищих педагогічних навчальних закладах (вітчизняних і зарубіжних) є спроби запровадження курсів «Психофізіологія професійної діяльності», «Психологія здоров'я», «Лікувальна педагогіка», розробляються авторські курси у рамках дисертаційних досліджень «Культура здоров'я», «Культура професійного здоров'я», «Здоровий спосіб життя», «Здоров'язбережувальна педагогіка» тощо (О. Багнетова, Н. Гончарова, Г. Кривошеєва, С. Лєбєдченко, П. Кісляков, В. Магін, Г. Мітін, І. Новосьолова, Н. Рибачук, В. Сокорєв, Л. Тихомирова, О. Хлівна, О. Яковлєва та ін.). У більшості випадків розроблені авторські програми інформаційно-профілактичної та фізкультурно-оздоровчої спрямованості зосереджують увагу на формуванні здорового способу життя студентства.

Турбота про здоров'я студентів – майбутніх учителів будується переважно на гігієнічних, психогігієнічних і фізкультурних підходах. Використовувані при цьому методи примусово-інформаційного характеру не здатні забезпечити головного — формування стійкої мотивації розумного способу життя. Необхідно впроваджувати гуманістичну парадигму у практику підготовки майбутніх учителів на основі формування у них чітких світоглядних позицій, ціннісних орієнтацій, переконань у пріоритетності здоров'я як найвищої цінності людського буття і важливої складової ефективності педагогічної діяльності.

Для вирішення завдань підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я потрібні принципово нові підходи, що спонукали б студентів до підтримання здоров'я власними силами. У них необхідно формувати активну позицію, світоглядно-оздоровчу лінію поведінки на основі принципів: «пізнай себе, створи себе, допоможи собі сам, оздоров себе сам», «здоров'я — через розумний спосіб життя». Майбутнім учителям потрібно вдивитися в себе як у складну цілісну систему, взяти на себе працю самоорганізації в сфері професійного здоров'я на основі своєї творчої активності, валеологічної грамотності і компетентності.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про наявність і розробку освітніх здоров'яформувальних програм, які мають соціальну значущість і результативність (E. Broun, S. Gastley, I. Martin, R. Paffenberger, A. Paul, T. Weil та інші). Наприклад, в США і країнах Європи ще в 50-х роках XX століття з'явився прогресивний напрям «Health education» («Навчання здоров'ю»), де основною ідеєю є втілення в освітні програми основ знань про здоров'я, про виховання, формування потреби в здоровому способі життя.

Для формування готовності студентів до збереження і зміцнення свого професійного здоров'я, не применшуючи у цьому процесі ролі медико-біологічних дисциплін, необхідно вивчати ще й спеціально орієнтовані курси, насамперед психолого-педагогічного циклу.

На підготовку майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я спеціально орієнтований розроблений нами курс «Професійне здоров'я педагога». Мета статті полягає у розкритті ролі курсу «Професійне здоров'я педагога» у підготовці студентів до здоров'ятворчої діяльності, характеристиці його змістового і технологічного наповнення, описі досвіду його впровадження в практику ВНЗ.

Запропонований нами курс сприяє формуванню оптимальної стратегії збереження і зміцнення професійного здоров'я, професійної стресостійкості, компетентності здоров'язбереження майбутніх учителів. Завданнями курсу є:

— засвоєння студентами системи знань про суть професійного здоров'я, його критерії, детермінанти професійного здоров'я–нездоров'я педагогів, шляхи формування культури професійного здоров'я;

— формування ціннісного і відповідального ставлення до власного професійного здоров'я;

— ознайомлення з основними принципами, засобами, формами здоров'язбережувальної діяльності, сучасними оздоровчими технологіями;

— активізація у студентів прагнення до самостійного проектування програм збереження професійного здоров'я;

— мотивування до пошуку власних систем оздоровлення;

— формування саногенного мислення майбутніх учителів.

Крім зазначених завдань курс виконує такі функції:

— гностично-дослідницьку (забезпечує засвоєння наукових знань, необхідних для створення студентом власної програми збереження і зміцнення професійного здоров'я, формування стратегії здоров'язбереження);

— компенсаторну (сприяє ліквідації прогалин у базовій освіті випускників шкіл, професійній підготовці майбутніх учителів щодо проблеми збереження і зміцнення власного здоров'я);

— превентивно-прогностичну (попереджує негативні прояви діяльності і поведінки студентів з урахуванням їхніх вікових особливостей).

Курс «Професійне здоров'я педагога» розрахований на 36 годин, вміщує два змістові модулі: «Професійне здоров'я як умова ефективності педагогічного процесу» і «Шляхи та засоби збереження і зміцнення професійного здоров'я. Основи професійної самореабілітації».

Зміст курсу ґрунтується на класичних філософських, психологічних, педагогічних, методичних, соціологічних, духовних концепціях з проблем збереження і зміцнення здоров'я людини, а також даних наукових досліджень у галузі психоенергетики, психосоматики, психології праці, ортобіотики.

Програмою курсу передбачено розгляд таких тем: «Професійне здоров'я педагога як стратегічна проблема сучасної школи»; «Детермінанти професійного здоров'я – нездоров'я педагога»; «Вплив професії на здоров'я педагога. Професійні кризи. Професійні деформації, деструкції особистості педагога, шляхи їх попередження і усунення»; «Професійний стрес. Емоційне вигорання»; «Стресменеджмент в педагогічній діяльності. Методи формування професійної стресостійкості»; «Профілактика і спо-

вільнення процесу професійного старіння. Професійне довголіття»; «Ортобіотика у професійній діяльності»; «Гармонія особистості педагога і його професійне здоров'я»; «Технології збереження професійного здоров'я. Професійна самореабілітація. Психотехнології самооздоровлення» [2].

Курс передбачає детальне ознайомлення майбутніх учителів з основними професійними труднощами, спрямовується на розуміння і знання майбутніми учителями самого себе, на корекцію особистісних рис, що заважатимуть ефективному виконанню професійних завдань, розвиток особистісних ресурсів, що сприятимуть особистісно-професійному зростанню, формуванню позитивної «Я-концепції», продуктивних стратегій розв'язання складних, конфліктних ситуацій, навичок асертивної поведінки.

Вивчення програмного матеріалу відбувається на лекціях, практичних заняттях, а також у процесі самостійної та індивідуальної роботи у позаурочний час (виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), творчих робіт, реферативних повідомлень, розв'язування педагогічних задач тощо). Тематика ІНДЗ, творчих робіт, реферативних повідомлень дуже різноманітна. Наприклад, студенти виконують такі творчі завдання: скласти модель особистості педагога з позиції здоров'язбереженя; створити «Кодекс професійного здоров'я педагога»; як його позбутися мислення «червоного олівця»; як стати самоефективною особистістю тощо.

Майбутнім учителям пропонуємо підготувати реферативні повідомлення на теми: «Псевдостиль педагогічної діяльності і професійне здоров'я педагога», «Закони розумного способу життя педагога», «Негативні особливості темпераменту і характеру педагога, що заважають його успішній діяльності і погіршують його професійне здоров'я», «Акме як інтегральна формула професійного здоров'я педагога», «Вплив професійного здоров'я на емоційне благополуччя учнів» тощо.

Ми наголошуємо майбутнім учителям на тому, що неможливо входити у професію з установками надзвичайно високих стандартів, гіпервідповідальності. Не можна поєднувати особисту і професійну самооцінку, бо тоді фахівець руйнується як цілісність. Він старається працювати швидше як придуманий, ніж реальний педагог. Не потрібно «самоізолювати» себе від зовнішнього світу, абсолютно занурюючись в реальність, де є тільки педагоги школи. Недругорядну роль для профілактики і усунення синдрому «емоційного вигорання» відіграють неформальні професійні зустрічі, конференції, спілкування з людьми інших професій.

У майбутніх учителів ми формуємо установку, що синдром «емоційного вигорання» — це наш психологічний захист. На перші симптоми вигорання варто дивитись не як на жахливу небезпеку, що може підстерігати кожного вчителя, а як на знак, який подається для того, щоб ріст особистості і її професійний потенціал захистити. Вони і є вісниками того, що людина дозріла для росту, для розвитку, і що в її життя вже просяться зміни [1].

Всі превентивні заходи і профілактична робота повинні сприяти підвищенню психолого-педагогічної компетентності вчителя. Це допоможе формуванню його самосвідомості, розумінню ним сильних та слабких сторін своєї особистості, шляхів та засобів професійного самовдосконалення, гармонізації особистості. Усунення ознак синдрому «емоційного вигорання» залежить і від вироблення психологічного захисту педагога у процесі його професійного й особистісного росту. А якщо у вчителя буде здатність до самооновлення, експериментування, нового погляду на свою особистість, на навчальний матеріал і предмет, який він викладає, то з ним ніяке «емоційного вигорання» не трапиться. Коли ж і трапиться, то він переживе його з найменшими втратами.

Активізує пізнавальну діяльність студентів пошук висловлювань видатних людей, мислителів, вчених про здоров'я людини, а потім їх аналіз на практичних заняттях з курсу «Професійне здоров'я педагога». Студенти створювали «Літопис цікавих думок» про здоров'я педагога. Для прикладу наведемо деякі висловлювання з «Літопису цікавих думок»:

«Здоров'я − це ж не пігулка, яку можна проковтнути для того, щоб потім вже ні про що більше не турбуватися, це та вершина, яку кожен повинен подолати сам» (В. Шененберг).

«Наше життя таке, яким його роблять наші думки» (М. Аврелій).

«Здорове тіло − продукт здорового розуму» (Б. Шоу).

«Точно вибрана професія − запорука довголіття. Від роботи потрібно отримувати радість, а не жахливі сни. Ну, нехай, не радість, а хоч би спокійне задоволення» (В. Годгівс) тощо.

У процесі викладання курсу ми використовуємо комплекс різноманітних методів і засобів, що спрямовуються на розвиток внутрішніх сил майбутнього вчителя, розширення його професійної самосвідомості, послаблення психічного напруження, формування саногенного мислення, гармонізацію його внутрішнього світу. Це і використання психодіагностичних методик для визначення потенційних можливостей свого організму, рольові ігри, розв'язування педагогічних задач з елементами драматизації, психомалюнки («Я-реальний педагог − Я-ідеальний педагог», «Яким я є і яким мене бачать учні», «Я в стресовій ситуації» тощо); психологічні ігри («Думки про характер», «Внутрішній промінь», «Життєва мозаїка» і ін.); вправи (наприклад, «Написати своєму кривднику невідправленого листа», «Намалювати карикатуру на свого кривдника», «Координати життя», «Подорож у дитинство», «Змивання», «Чарівна паличка»); вирішення проблемних ситуацій (складні ситуації педагогічного спілкування для програвання і обговорення пропонують самі студенти зі свого життєвого досвіду) і т.п.

Корисним, на нашу думку, є читання і обговорення студентами психолого-педагогічної літератури з проблем збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителя, підвищення його стресостійкості і складання на основі прочитаного і опрацьованого «Пам'яток» для майбутнього вчителя. Тематика пам'яток приблизно така: «Ліки від професійного стресу», «Рецепти душевної рівноваги», «Як не згоріти у полум"ї професії», «Як лікувати ерозію душі», «Як педагогу досягти гармонії душі», «Професійне довголіття: шлях до нього», «Педагогічна кар'єра без стресу», «Сам собі психотерапевт! Як саме?» і т.п. Складання таких пам'яток сприяє якісному оволодінню теоретичним і практичним матеріалом щодо шляхів збереження і зміцнення свого професійного здоров'я.

Немаловажне значення при опануванні курсу має ознайомлення майбутніх учителів із психологічними методами збереження і відновлення професійного здоров'я, психотехнологіями самооздоровлення (системи оздоровлення М. Норбекова, В. Синельникова, метод Х. Сільва, метод«зцілюючих налаштувань» Г. Ситіна, метод самонавіювання за Е. Куе, система оздоровлення та зцілення з допомогою рейкі, антистрестехнології тощо). В основі багатьох цих систем лежить ідея, що з допомогою сили розуму можна вилікувати багато хвороб, використовуючи при цьому техніки «творчої візуалізації», афірмації, прощення усіх і себе. Змінивши мислення, можна змінити своє життя, набути душевної рівноваги, що веде до успіху в житті і професійній діяльності.

На практичних заняттях курсу кожний студент презентував створену ним «Психологічну аптеку для вчителя», рекламував її «асортимент»: на одних полицях − засоби для хорошого настрою, впевненої асертивної поведінки, високої працездатності, емоційної збалансованості, а на інших − засоби від злості, заздрості, поганого настрою, втоми, песимізму, дратівливості, агресивності,підвищеної конфліктності. На окремих полицях розміщені засоби від емоційного вигорання, професійних деформацій, професійного стресу, професійних хвороб. Все це не чудоліки, а вправи, методи, прийоми, технології, які дозволяють зміцнити професійне здоров'я, відновити душевну рівновагу, досягти емоційного благополуччя, гармонії в душі. Цікавими є надписи «при вході» до аптеки та на її стінах: «Психологічне мистецтво професійного довголіття», «Дорожче за здоров'я тільки лікування», «Якщо немає грошей на лікування − будь здоровим», «Сучасна медицина не лікує, а продовжує можливість вести неправильний спосіб життя», «Пігулки емоційно занедбаній людині», «Здоров'я не купиш — його розум дарує» та ін.

Важливим результатом вивчення курсу «Професійне здоров'я педагога» є складання індивідуальних програм збереження і зміцнення професійного здоров'я. Будуючи їх, студенти вчаться визначати цілі здоров'язбережувальної діяльності, поетапні способи їх досягнення, прогнозувати кінцевий результат, виявляти ефективність здоров'язбережувальних заходів тощо.

Для реалізації поставлених завдань важливе значення має особистість викладача педагогіки і психології, чия життєва і професійна позиція є дуже важливим фактором особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів. Цілком справедливим є твердження, що педагогіка і психологія — це навчальні дисципліни «незаочного збагнення» (Б. Братусь). Виховний вплив неможливо здійснювати тільки «засобами» свого предмета, він повинен реалізовуватися всіма можливими засобами, що є в розпорядженні педагога, включаючи власну особистість, моральний вигляд, ціннісні орієнтації. Викладач педагогіки, психології «вводить» студента у предмет не тільки через знання, а через самого себе, як професіонала, як особистість. Тому викладачеві педагогіки дуже важливо вміти реалізувати ідеї «вчителювання», «таємниць» учительської професії, «маленьких секретів» великої майстерності, педагогічної взаємодії тощо. Саме яскраві, творчі педагоги своїм впливом запалюють у студентів бажання бути хорошим учителем, відповідати ідеалу, підтримувати «професійну форму». Особистий приклад викладача сприяє кращому переконанню в необхідності здоров'ятворчої діяльності, вибору оптимальної стратегії збереження професійного здоров'я, формуванню навичок розумного способу життя.

К.Юнг вказував, що педагоги, покликані виховувати особистість, повинні бути самі вихованими і бути особистостями. У більшості випадків педагоги самі отримують дефектну освіту і виховання, хоча закінчивши навчання, апріорно вважаються вихованими [4]. Актуально в розглядуваному аспекті звучить думка К. Ушинського про те, що програми і методи виховання тільки тоді будуть мати силу в дійсності, якщо вони перейдуть у переконання педагога [3, с. 340-341]. Викладач, що навчає питанням здоров'ятворчої діяльності, повинен сам бути втіленням еталонів, які він пропонує, бо в інакшому разі поставлені завдання не тільки не досягаються, але може бути і зворотний ефект.

Отже, сьогодні важливого теоретичного і практичного значення набуває робота з визначення нових граней забезпечення фізичного, психічного і духовного здоров'я майбутніх учителів, формування у них здатності вирішувати складні професійні завдання, вироблення у них життєвої стійкості, озброєння механізмами і технологіями самодопомоги, самореабілітації, розробки життєвих і професійних стратегій, проектів. Потрібно інтегрувати знання майбутніх учителів з питань збереження і зміцнення професійного здоров'я, отримані при вивченні різних дисциплін, та доповнювати їх потрібним змістом для повноцінної підготовки у визначеному напрямі.

Відкритим залишається питання розробки цілісної системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я на етапі підготовки у вищій школі, створення здоров'язбережувального освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Література та джерела

1. Витковский А. Когда вдруг заметишь что тебе все равно / А. Витковский // Первое сентября. − 2009. − №14.
2. Мешко Г.М. Програма навчального курсу «Професійне здоров'я педагога» [для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] (за вимогами кредитно-трансферної системи організації навчального процесу) / Г.М. Мешко. − Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. − 34 с.
3. Ушинський К.Д. Твори 6-ти т. Т. 4. − К. : Рад. школа, 1952. − 518 с.
4. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К.Г. Юнг; [пер. с нем]. − М.: Канон, 1994. − С. 186-200

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей к здоровьетворческой деятельности. Проанализировано современное состояние подготовки студентов к сбережению и укреплению профессионального здоровья на этапе обучения в высшей школе. Раскрыты значение и место курса «Профессиональное здоровье педагога» в системе подготовки будущих учителей к деятельности по сохранению и укреплению профессионального здоровья, охарактеризованы его задачи, функции, содержательное и технологическое наполнение. Описан опыт работы по внедрению указанного курса в практику работы высших педагогических учебных заведений. Определены новые грани обеспечения профессионального здоровья будущих учителей, касающиеся создания здоровьесберегательной образовательной среды в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, будущие учителя, учебный курс «Профессиональное здоровье педагога», содержательное и технологическое наполнение курса, стратегия здоровьесбережения, профессиональная стрессоустойчивость.

The article deals with the problem of preparation of future teachers to health creative activity. The current state of preparation of students for maintaining and strengthening of professional health at the stage of studying in high school has been analyzed. The article investigates the meaning of the course «Professional teacher's health» and its place in the system of future teachers' training. Its objectives, functions, content and technological content have been characterized. The article describes the experience taken from the implementation of the given course into the educational process of higher educational institutions as well as new dimensions to ensure professional health of future teachers regarding health maintaining environment in high educational establishment are defined.

Key words: professional care, future teachers, training course «Professional teacher's health», semantic and technological content of the course, the strategy of health caring, professional stress stability.

УДК 81.37

РОЗВИТОК ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗА КОЗАЦЬКОЇ ДОБИ

Михайлишин Уляна Іванівна
м.Тернопіль

У статті йдеться про розвиток лінгвоосвіти у період козаччини. Проблема зумовлена потребами соціуму, вимогами науки і передової творчої думки сучасного суспільства. Для характеристики розвитку лінгвоосвіти за часів козацької доби проаналізовано еволюцію упродовж трьох століть існування козаччин, досліджено шляхи розвитку української та іноземної лінгвістичної освіти на теренах українських земель, визначено внесок у розвиток лінгвоосвіти визначних політичних і освітніх діячів України.

Ключові слова: лінгвістична освіта, козаччина, українська лінгвістика, іноземна лінгвістика, національна освіта, національна школа, розвиток лінгвоосвіти.

Розвиток національної освіти в Україні досліджувався в контексті урахування педагогічної думки провідних українських і зарубіжних педагогів, впливу кращих традицій освітніх систем інших народів на українську. Століттями дослідники (староукраїнської мови – Л. Зизаній, М. Смотрицький, І. Ужевич, П. Беринда, К. Ставровецький, Є. Славинецький;

більш осучасненого варіанта мови – І.Я. Франко, М.О. Максимович, В.Н. Каразін, К.Д. Ушинський, М.П. Драгомагов, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко, О.О. Любар, О.В. Духнович

та багато інших) торкалися цієї теми. Але стрункa, систематизована історія національної освіти і педагогічної думки в Україні досліджена Л.А. Медвідь [4]. Освіта є багатогранною і досліджується на рівні різних галузей. Наприклад, стан і розвиток шкільної географічної освіти в Україні досліджувала Л.І. Мельничук, математичної – Д.М. Синцов, М.І. Поплуженко, О.М. Павлюк, те ж стосується й дослідження розвитку багатьох інших галузей наук, тоді як розвиток лінгвісточної освіти в Україні не був предметом наукового дослідження.

Зазвичай у поняття «лінгвоосвіта» вкладають вивчення іноземних мов, тобто «розвиток людини через засвоєння нею іноземних мов як засобу інформаційного обміну із середовищем із метою перетворення світу як мікрокосму» [6, с. 5]. У нашому розумінні, лінгвоосвіта – це розвиток мовної особистості за допомогою засвоєння рідної та іноземних мов, які вивчаються у навчальних закладах України.

Сьогоднішній світ знаходиться під впливом глобалізації в усіх сферах і поширення стандартів масової культури за допомогою нових інформаційних технологій, що впливає на особистість і формує новий тип її свідомості. Соціалізація і виховання молодого покоління в Україні у всі часи відбувається за допомогою вивчення української та іноземних мов, які є основним засобом пізнання світу і накопичення знань. У цих умовах висуваються нові пріоритети в галузі лінгвістичної освіти, яка є інструментом передусім лінгвістичного взаєморозуміння і взаємного толерантного ставлення в умовах різномовного оточення.

В історії педагогіки, як і в інших галузях науки, є прогалини, які потребують заповнення. Важливо дослідити розвиток лінгвістичної освіти, яка збігається з еволюцією України на кожному історичному її етапі, яка до сьогодні не має повного розвою. Нас цікавить етап розвитку лінгвістичної освіти у період козацької доби, оскільки особливості її розвитку до сьогодні не були предметом наукового дослідження.

Актуальність дослідження зумовлена недослідженістю питання розвитку лінгвоосвіти у період козаччини, потребами соціуму у подальшому розвитку проблеми, зумовленими вимогами науки і передової творчої думки суспільства з урахуванням прогресу сучасного життя.

Мета статті – схарактеризувати розвиток лінгвоосвіти за часів козацької доби.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати еволюцію української лінгво-освіти упродовж трьох століть існування козаччини; 2) дослідити шляхи розвитку іноземної лінгвістичної оосвіти на теренах українських земель; 3) визначити внесок у розвиток лінгвоосвіти визначних політичних і освітніх діячів України.

Початок козацького періоду в Україні, історія якого налічує майже триста років, сягає ще XV сторіччя. Українці в умовах литовського, а згодом і польського поневолення змушені були відстоювати свою незалежність, самобутність, кордони і можливість подальшого поступового розвитку економіки, культури, освіти, науки тощо.

Україна має давні традиції освіти. Ще Князь Київський Володимир Великий, за словами літописця, «почав брати у видатних людей дітей і давати їх у книжну науку» [8]. Перші школи були утворені при катедральних церквах, вчителями й вихователями ставало освічене духовенство. У школах вчили читати, писати й лічити. Порядок навчання передбачав спершу освоєння абетки, потім окремих складів, слів, надалі йшло читання прози і поетики, в кінці переходили до вивчення грамматики… [3].

Великий князь Київський Ярослав Мудрий вважається фундатором книжності, вченості й освіти в давній Україні-Русі. У «Повісті минулих літ» говориться: «Любив Ярослав книги... Зібрав скорописців багато, і перекладали вони із грецького на слов'янське письмо» [5].

Основою вищої науки була грецька мова, на західних українських землях вчили ще латинь та німецьку мову. Київський митрополит (1147-1154) Климент Смолятич, талановитий письменник та філософ, писав, що в XII ст. в Україні було 300-400 вчених, які добре володіли грецькою мовою[3].

Згодом за короля Данила Галицького (1204-1264) при його дворі вважалося цілком нормальним знання п'яти-семи мов. Найвищим орієнтиром в освіті за Великокняжої України-Русі була візантійська освіта, яка спиралася на надбання багатьох поколінь і за своїм рівнем стояла чи не найвище в тогочасній Європі. Але отримати її могли лише одиниці, які досягали Царгорода.

Розвиток мовознавства в Україні XIV – XVII ст. тісно пов'язаний із розвитком освіти. У цей час був відомий граматичний трактат південнослов'янського походження «О осмихъ частехъ слова», який продемонстрував теоретичні здобутки старогрецького і греко-візантійського мовознавства. У ньому розроблено початки лінгвістичної термінології, що стала основою для вдосконалення української граматики упродовж XVI – XVII ст.

Староукраїнська граматична освіта набувала розвитку на основі європейського мовознавства, яке ґрунтувалося на науковій спадщині греко-латинських учених. Ознайомившись із грецькими і латинськими традиціями, українські лінгвісти надали перевагу грецьким дослідженням. Враховуючи греко-латинську теорію мовознавства, вони виявили специфічні особливості слов'янської мовної системи. В Україні відомі студіювання лінгвістичних теорій Л. Зизанія, М. Смотрицького, І. Ужевича.

Л. Зизаній, незважаючи на те, що дотримувався теорії граматики, побудованої на грецькому матеріалі, відкрив орудний відмінок, спробував зробити поділ слів за відмінами й дієвідмінами, осмислити систему часів церковнослов'янської мови.

М. Смотрицький повністю дослідив фонетику, морфологію і синтаксис східнослов'янської редакції церковнослов'янської мови (український аспект). Церковнослов'янська граматика, створена ученим, була актуальною до XIX ст. Учений підніс старе українське мовознавство на рівень європейської лінгвістики епохи Відродження. Він – єдиний зі староукраїнських граматистів застосував екземпліфікацію, як важливий елемент об'єктивного наукового опису мови, зокрема синтаксису. У його працях відображено розрізнення східнослов'янського й українського (тепер південно-західного) елементів, а також книжної церковнослов'янської та живої розмовної мов.

І. Ужевич, дотримуючись ідей французької лінгвістики, намагався описати універсальну граматику, використовуючи категорії і терміни латинської граматики на прикладі української мови.

Помітний внесок у староукраїнську лінгвістику зробили також П. Беринда, К. Ставровецький, Є. Славинецький, інші, що стосувався добору текстового та ілюстративного матеріалу.

Загалом предметом вивчення переважної більшості українських лінгвістів була міжслов'янська літературна мова, що сформувалася на базі старослов'янської, відтак наукові доробки граматистів XVI — XVII ст. мали загальнослов'янське значення.

У XVI-XVII ст. відбулася реформа української школи. Головною її ознакою було виникнення та поширення в Україні колегіумів та академій і університетів. Спершу це були, головним чином, грецько-слов'янські школи, на зразок гімназії при Успенському братстві у Львові, заснованої у 1586 р. У ній панувала не «проста мова», а «словенська», грецька та латинська. Традиційно грецькій мові надавали особливої уваги.

Мережа колегіумів в Україні XVII ст., особливо Західній, досить густа – вона охоплює Перемишль, Рогатин, Галич, Городок, Комарно, Замостя, Холм, Люблін, Берестя, Пінськ, Луцьк, Кам'янець на Поділлі, Київ, Новгород-Сіверський, Львів, пізніше – Чернігів, Харків, Переяслав та ін.[1]. У 1576 р. на Волині в м. Острог князем К. Острозьким була відкрита перша вища школа в Україні – Острозька Академія. Її наукові сили були з Греції, Риму, Польщі та України.

У 1632 р. постала широко відома, що набула світової слави, Києво-Могилянська Академія в Києві. П. Могила, який був основним ініціатором реформи вищої школи, прийняв структуру і організацію єзуїтських шкіл, які тоді стояли найвище у Європі. Навчання відбувалося у семи класах: – чотирьох нижчих – фари (або аналогії), інфіми, граматики, синтаксими двох середніх – поетики і риторики та двох вищих класах – філософський і богословський. У 1-3 класах вчили основ латинської мови, граматики, а після 5 класу спудеї повинні були вільно володіти латиною аж до укладання промов і віршів.

Іншою ознакою реформи української освіти у XVI-XVII ст. стала її латинізація. Латинська мова стає в Європі мовою міжнарод-

ною, особливо в науці. Вона широко вживана в Речі Посполитій, з якою тісно пов'язана Україна. Актуальність введення латини український вчений і церковний діяч Сильвестр Косів у своєму «Екзегезисі» аргументує так: «Яка потреба латинських шкіл у нашому народові? Передусім та, щоб нашу Русь не називали глупою Руссю. Учитесь, говорить автор, по-грецькому, а не по-латинському. Добра рада, але вона корисна в Греції, а не в Польщі, де латинська мова має великий ужиток....» [3, с.7]. Отже, в цей час вплив грецької освіти, мови, традицій в Україні-Русі зменшується на користь впливу Західної Європи, латинізованого світу.

На початках підручниками для оволодіння грамотою служили Часослов та Псалтир. Надалі українські вчені середньовіччя створюють цілу низку вітчизняних підручників для шкіл. У 1612 р. Львівське братство видає «Буквар язика словенського» та «часовнички шкільні». Перший друкований слов'яно-руський «Буквар» видав у Львові (1574 р.) Федоров (Федорович). У 1578 р. підготував «Буквар» Герасим Смотрицький, перший ректор Острозької Академії. Лаврентій Зизаній-Тустановський – український педагог і поет зі Львівщини – у 1596 р. видав друком «Граматику словенську» та буквар «Наука ку читанню». Автором «Букваря» був Ф. Прокопович. Він же написав «Первоє поученіє отрокам». Ці книги багато разів перевидавалися, були поширені у східнослов'янських країнах.

У Києво-Могилянській Академії, наприклад, географію вчили з німецького підручника Гібнера. Це переконує, що спудеї навчального закладу володіли німецькою мовою на рівні рідної для здобуття географічних знань.

Першу школу на землях «вольностей Війська Запорозького» було відкрито в 1576 р. Поблизу нинішнього Новомосковська Дніпропетровської області запорожці спорудили фортецю, а в ній – дерев'яну церкву, шпиталь і загальну школу, в якій навчалися всі охочі – малолітні й дорослі.

Пізніше, 1602 р. у цій фортеці козаки заснували Пустинно-Миколаївський військовий монастир, при якому існувала школа. Називалась вона монастирською.

Найбільш поширеними у початковій ланці освіти були церковно-парафіяльні школи. Ось як описували парафіяльну школу сучасники: «Містилась вона в окремій хаті, де стояли три довгих столи. Кожен стіл відводився окремому класові: за першим читали буквар, за другим – часослов, за третім – псалтир. За двома останніми столами (класами) вчили й письма». Чимало дітей здобували початки грамоти у мандрівних дяків.

Навчання у школах відбувалося рідною мовою. Предметами навчання були старослов'янська та українська (руська) мови. В основній січовій школі, яка стояла на рівні найкращих братських шкіл, вивчали також латинську мову, поетику, риторику, навчали складати латинською мовою вірші, виховували любов до рідної мови.

Сторінки історії засвідчують, що козацька громада та її керівники були люди культурні та письменні. Так, у XVII ст. лубенський полковник Іван Кулябка розробив проект козацьких шкіл, схвалений гетьманом і рекомендований іншим полковникам: «Щоб такому прикладу слідувати і чекати за це підвищення від вищого уряду... похвали й нагород». Представники козацької верхівки – гетьмани, полководці, сотники – мали вищу освіту, володіли іноземними мовами: латинською, грецькою, шведською, польською, німецькою, французькою тощо.

Усі рядові козаки у дитинстві навчалися в полкових чи січових школах, де поряд із військовими знаннями отримували загальноосвітню підготовку з читання, письма. Державні управлінські структури, козацька старшина активно підтримували навчання українською мовою в козацьких школах та високий статус цих шкіл у суспільстві. Козацькі школи боронилися від русифікації. Козачата у віці від 5 до 13 років навчалися читання, граматики за «Букварем», «Часословом», «Псалтирем», «Октоїхом» українською мовою. Із девяти до вісімнадцяти років вони вчилися писати.

Іншим вищим навчальним закладом, за яким юридично було закріплено титул Академії, став колишній Києво-Могилянській колегіум, що вперше отримав титул Академії в 1658 р. згідно з умовами підписаного гетьманом Іваном Виговським Гадяцького договору з польським королем Яном Казимиром (ратифікований вальним варшавським сеймом навесні 1659 р.). Згодом високий статус Академії було підтверджено універсалом короля Міхала Корибута Вишневенького 1670 р. та указами царя Петра I у 1694 та 1701 рр.

Василіанські школи були створені в Україні в XVII ст. уніатським орденом Василіан. Крім василіанських шкіл, на землях Правобережної України та Галичини діяли школи, засновані католицьким орденом піарів. Переважна більшість таких шкіл зосереджувалася на західноукраїнських землях – у Золочеві, Львові, Холмі, Любешеві та інших. Програма василіанських і піарських шкіл будувалася за зразком єзуїтських колегіумів – це були школи двох рівнів – трикласні, в яких вивчалися такі мови, як : латинська, польська, німецька, французька, інколи слов'янська (церковнослов'янська), поетика і риторика.

Славетний організатор і керівник визвольної війни українського народу проти польсько-шляхетського гноблення гетьман Богдан (Зіновій) Хмельницький (1648 – 1657) був добре освіченою людиною. Вчився у Київській братській школі, єзуїтській школі в місті Ярославі над Сеймом. Володів польською, латинською, турецькою, французькою і татарською мовами.

Розвиток освіти та науки в Україні йшов паралельно, взаємно доповнюючи одне одного. Україна часів козаччини була європейською країною, входила в єдиний культурний простір Європи, в якій поширювалися ідеї гуманізму. Тривалий час інформація про визначних українських науковців середньовіччя практично замовчувалася. Наприклад, український лексикограф, педагог, письменник Памво (Павло) Беринда (помер у 1632 р.) створив перший український друкований тлумачний словник «Лексикон славеноруський та імен толкування».

Отже, лінгвістична освіта України за часів козаччини була багатоплановою і багаторівневою. При загальному збереженні європейської орієнтації і відкритості вивчалася тогочасна українська мова, змістилися акценти в освіті з грецької домінанти в бік латинського світу, латинської мови як міжнародної, що розкривало нові обшири для України того періоду.

Література та джерела

1. Довідник з історії України: Т. 2: К - П / К. Бондаренко, В. Гордієнко, Я.Й. Грицак, інш., Інститут історичних досліджень Львівського університету ім. І. Франка . – К. : Генеза, 1995. – 435 с.
2. Жуковський А. Петро Могила й питання єдности церков. – К. : Мистецтво, 1997. – 304 с.
3. Історія української культури / За заг. ред. І. Крип'якевича. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2002. – 656 с.
4. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : Навч. посіб. / Л.А, Медвідь. – К. : Выкар, 2003. – 335 с.
5. Повість временних літ // Вітчизна. – № 3. – 1980. – С. 21 – 91.
6. Профессиональное лингвообразование / Под ред. Н.Л.Уваровой. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2004. – 152 с.].

В статье идёт речь о развитии лингвообразования в период казачества. Проблема обусловлена потребностями социума, требованиями науки и передовой творческой мысли современного общества. Для характеристики развития лингвообразования за время казачества произведён анализ эволюции на протяжении трёх столетий его существования, исследованы пути развития украинского и иностранного лингвистического образования на украинских землях, определен вклад в развитие лингвообразования выдающихся политических и просветительских деятелей Украины.

Ключевые слова: лингвистическое образование, казачество, украинская лингвистика, иностранная лингвистика, национальное образование, национальная школа, развитие лингвообразования.

The article discusses the development of linguistic education in the Cossack period. The problem is driven by the needs of society, the requirements of science and advanced creative thought of the modern society. To characterize development of linguistic education at the time of Cossacks analyzed the evolution during the three centuries of the existence of the Cossacks, investigated ways of development of Ukrainian and foreign language education on the territory of Ukrainian lands, defined contribution into the development of linguistic education, prominent political and educational leaders of Ukraine.

Key words: linguistic education, Cossacks, Ukrainian linguistics, foreign languages, national education, national school, development of linguistic education.

УДК 378.091[(73)+(4)]

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

М'ясковський Михайло Євстахович
м.Тернопіль

Необхідність реформування системи педагогічної освіти України, її удосконалення й покращення якості є важливою соціально-культурною проблемою, яка багато в чому визначається процесами глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. У статті на основі аналізу матеріалів європейських освітніх організацій з'ясовано основні положення реформ, теоретичні основи та організаційні аспекти, а також практичні проблеми, які стоять перед багатьма розвиненими країнами ЄС та США в період модернізації системи педагогічної освіти.

Ключові слова: вчитель, педагогічна освіта, професійна діяльність вчителя, підвищення кваліфікації, зміст педагогічної освіти, педагогічна практика

Сучасний етап розвитку освіти в світі характеризується особливою інтенсивністю перетворень, які стосуються організаційних та управлінських структур освіти, її цільових установок, змісту, методів і технологій навчання, джерел та механізмів фінансування, а також умов і форм міжнародного освітнього співробітництва.

Для системи освіти України особливу значимість має її участь в інтеграційних процесах, що відбуваються в широкому геополітичному плані – в масштабах країн Європейського союзу, США та інших держав. Одним з головних завдань інтеграції є створення єдиного (загального) освітнього простору, об'єднаного узгодженістю освітніх стандартів і кваліфікацій, підтримкою високої якості освіти, розширення мобільності та спрощенням процедур визнання.

Публікації вітчизняних і зарубіжних науковців висвітлюють чисельні аспекти освітньої політики різних рівнів (В. Андрущенко, В. Луговий та ін.), окреслюють напрями розвитку вітчизняної та європейської освіти (А. Василюк, К. Корсак, В. Колесов, Ч. Купісевич, Н. Лавриченко, Т. Левовицький, М. М'ясковський, Т. Пільх, А. Сбруєва, А. Яновський та ін.). Багатьох аналітиків цікавлять проблеми розвитку освіти в умовах глобалізації (В. Шпехт, Е. Кліме, Г. Ґайдер та ін..).

Серед великого числа спроб реформувати педагогічну освіту необхідно вказати на найважливіші моменти загальноєвропейського обговорення, в рамках якого були сформульовані основні підходи не тільки до зміни програм підготовки вчителів, а й процедури регулювання професійної діяльності педагогів (у тому числі з урахуванням конкретної специфіки їх професій).

До найважливіших аспектів обговорювання необхідно віднести наступні:

- початковий освітній рівень педагога в Європі повинен відповідати ступеню магістра
- якість вчителя багато в чому залежить від ролі та рівня підготовки тих, хто його навчає
- системи забезпечення балансу між надходженням достатньої кількості підготовлених вчителів і виходом з неї на пенсію або інші види професійної діяльності
- введення в професійну діяльність вчителя – обов'язковий етап його підготовки, що передбачає необхідність організації супервізії з боку наставників на робочому місці
- підготовка вчителя передбачає постійний професійний розвиток [2].

З огляду на вищесказане, мета статті полягає у висвітленні теоретичних і практичних аспектів організації та реформування педагогічної освіти в міжнародному контексті.

Викладання – складна професія, яка вимагає комплекс знань і компетенцій. У більшості європейських країн статус вчителя передбачає наявність вищої професійної освіти. Низка європейських професійних організацій категорично заперечує проти скорочення тривалості підготовки вчителя в контексті Болонського процесу та наполягає на магістерському ступені як базовому мінімумі необхідного в Європі освітнього рівня вчителя. Ця позиція стала універсальною і не перетворилася на предмет коригування навіть в умовах дефіциту вчителів в окремих європейських країнах. Зміст магістерських програм має включати вивчення предметів, а також професійні знання, поєднані з практикою. Крім того, такі програми повинні мати істотний дослідницький компонент [1].

Вимоги, які ставляться до сучасного вчителя, передбачають наявність глибокого знання предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та здатність до побудови рефлексивної практики, що дозволяє адаптувати його професійну діяльність як до потреб кожної окремої дитини, так і до групи учнів в цілому. Рекомендація, спільно прийнята на рівні міністрів освіти країн ЄС, вказує на необхідність наявності у майбутніх педагогів по завершенні початкової педагогічної освіти таких важливих умінь, як:

- здатність формувати в ході навчання універсальні та (transversal) переносні навчальні компетенції учнів
- уміння формувати безпечне і привабливе освітнє середовище
- здатність ефективно викладати в гетерогенних класах з учнями з різних соціальних і культурних середовищ в широкому спектрі їх здібностей і потреб
- здатність будувати свою професійну діяльність у взаємодії з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням
- здатність до засвоєння нових знань та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці та наукових дослідженнях
- здатність до самостійного навчання в процесі власного професійного розвитку [4].

Необхідно зазначити, що саме встановлення мінімального освітнього рівня для вчителів (у тому числі для вчителів початкових класів) на рівні ступеня магістра, пов'язане з реформою педагогічної освіти у Фінляндії, здійсненої наприкінці 80-х років XX ст., внесло неоціненний внесок у підвищення привабливості, професіоналізму та високого соціального статусу вчителя в цій країні і зумовило в підсумку успіх її освітньої системи у світі.

Наступний важливий момент полягає в тому, що педагогічна освіта повинна залучати й рекрутувати кращих студентів. У цьому контексті деякі експерти не погоджуються з позицією OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку, далі – OECD),

яка вважає, що ефективніше здійснювати інвестиції не у збільшення тривалості початкової педагогічної освіти, а в постійне підвищення кваліфікації. Якщо початкова педагогічна освіта не володітиме досить високим рівнем, вона не буде привабливою для більшості кращих абітурієнтів, не дозволить сформувати у них в процесі навчання необхідний набір основних компетенцій. Показовим прикладом у даному випадку є Фінляндія, де перехід до магістратури як обов'язкового рівня освіти для майбутніх педагогів суттєво підвищив інтерес до професійної діяльності майбутнього вчителя і привів до підвищення середнього конкурсу на такі програми до 4 осіб на 1 місце.

За європейськими нормами педагогічна освіта повинна надати майбутньому вчителю достатній рівень кваліфікації, що дозволить на основі великої кількості програм післядипломної освіти забезпечити мобільність між різними секторами і професіями всередині освіти (від викладання в дошкільному освітньому закладі до викладання в університеті). Підготовка вчителів у країнах ЄС здійснюється в різних освітніх установах (університетах, коледжах і спеціальних інститутах) з різною тривалістю підготовки. Тривалість підготовки вчителя початкових класів становить 3 роки в 8 країнах ЄС, 4 роки – в 15 країнах ЄС і 5 років – у 7 країнах ЄС. Середня тривалість підготовки складає 4,5 роки і для старшої школи – 4,8 роки [3]. Загальна тенденція полягає у збільшенні терміну підготовки і збігається з позицією багатьох європейських освітніх організацій про необхідний освітній рівень вчителів на рівні магістра.

В структурі підготовки вчителя можуть бути виділені дві основні моделі – паралельна й послідовна. У першому випадку теоретичне навчання та практична підготовка відбуваються одночасно в процесі початкової підготовки вчителя. У другому випадку кваліфікація педагога формується в ході педагогічної підготовки після завершення початкової предметної підготовки. Конкретна реалізація обох моделей передбачає можливість проходження предметної та педагогічної підготовки в одному і тому ж інституті чи університеті, в різних департаментах одного і того ж університету, а також у різних інститутах: предметна підготовка – в одному, педагогічна – в іншому.

співвідношення теоретичної та практичної підготовки

Обсяг практичної підготовки майбутніх вчителів у різних країнах Європи сягає від 17 до 70 % для вчителів початкових класів з максимом практики в Ірландії, Угорщині, Мальті, Фінляндії, Словенії. Для основної школи – від 9 до 58 %, де 50-відсотковий рубіж перевищують Бельгія, Німеччина, Мальта. Для вчителів старшої школи обсяг практичної підготовки рідко перевищує 30 % [3]. Головною проблемою тут, крім обсягу практичної підготовки, є розходження між практикою і теоретичним навчанням. Подолання цього розриву допускає, на думку OECD, створення форм партнерства між школами та університетами як на рівні освітньої системи, так і на рівні конкретної школи. Вчителі, відповідальні за практичну підготовку студентів у цих школах, є повноцінні професійні партнери в цьому процесі. Приклад ефективної моделі поєднання практики та теоретичної освіти – модель дослідно-орієнтованої педагогічної освіти у Фінляндії.

Відповідно до цієї моделі кожний факультет має в розпорядженні афілійовані з університетом школи, в яких викладання здійснюється, в тому числі, викладачами університету. У цих школах майбутні педагоги за допомогою своїх викладачів і залучених експертів з університету вивчають особливості навчання та побудови предметного знання. Крім цього, вони проходять практику в інших школах під керівництвом спеціально підготовлених вчителів. Мета такої форми педагогічної освіти – вивчення педагогічної взаємодії, освоєння відповідних методів викладання, його планування та оцінки з точки зору програми навчання, освітнього середовища, віку та навчальних можливостей дітей.

Важливою метою стало також формування рефлексивно-критичного ставлення до власної практики і оволодіння соціальними навичками навчання та створення навчальних ситуацій. У ході такого типу контрольованої практичної підготовки студенти знайомляться з учнями різних соціальних і культурних груп, психологічними здібностями і особливостями дітей, навчаються індивідуалізації загального способу викладання у відповідності з конкретними потребами учнів.

Відмінності підготовки вчителів початкових класів, основної та старшої школи полягають у тому, що для майбутніх учителів початкових класів освоєння педагогічних наук складає 125 кредитів при загальному обсязі магістерської програми 300 кредитів. Тема магістерської програми, зазвичай, пов'язана з дослідницьким проектом, орієнтованим на потреби освітнього середовища. Для вчителів основної та старшої школи більша частина підготовки включає предметні знання, а меншу частину – педагогічна, при загальному обсязі 300-350 кредитів. Педагогічна частина програми фокусується на психодидактиці і включає загальну практику (мінімум 60 кредитів). До того ж 60 кредитів, пов'язані з педагогічною підготовкою, обов'язкові для отримання кваліфікації вчителя [5, 103].

Підготовка вчителя, здатного до самостійного навчання і розвитку особистої науково-обґрунтованої практики – головна мета педагогічної освіти багатьох сучасних країн. Дослідницька частина такої підготовки, в основному, реалізується у вигляді самостійного наукового проекту, що передбачає формулювання педагогічної проблеми, самостійного збору інформації і даних у цій сфері, а також синтезу цих даних, оформлених у вигляді тез магістерських робіт.

введення у професійну діяльність

На думку більшості експертів, вкрай важливо вдосконалювати зв'язок між програмою підготовки педагогів в університеті та шкільною практикою. Школи, з цієї точки зору, повинні розглядатися не тільки як місця для навчання учнів, але й як практичні бази підготовки майбутніх учителів, в яких досвідченіші вчителі виступають в іншій професійної якості – ментора, тобто наставника або супервізора майбутнього вчителя. Для виконання цієї ролі вони повинні підвищити власну кваліфікацію, а в низці випадків отримати її офіційне підтвердження. Крім того, вони повинні мати доступ до сучасних досліджень й знань в цій галузі.

Різноманіття моделей педагогічної освіти в Європі передбачає широкий спектр адаптації освіти до триступеневої («бакалавр-магістр-доктор») системи Болонського процесу. У цей же час у більшості європейських країн здійснюються спроби пристосування традиційних моделей підготовки вчителя до двоступеневої системи («бакалавр-магістр»).

Не буде зайвим також зазначити, що в деяких країнах ЄС реалізація Болонського процесу була використана як привід для скорочення змісту і тривалості програм підготовки вчителя, в той час як в самих положеннях Болонського процесу немає жодних позицій, які зумовлюють такі рішення.

Педагогічну освіту у країнах ЄС та США здобувають в університетах або в рамках спеціальних підрозділів (коледжі, інститути), а також в окремих вишах педагогічного профілю. У США вчительські коледжі та університети є основною формою підготовки вчителів. Нові освітні програми педагогічної освіти передбачають широку загальну освіту і глибокі знання з предмету. Однією з актуальних проблем в педагогічній освіті США є підготовка вчителів для багатонаціональних шкіл. Для підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми в коледжах і університетах діють спеціальні навчальні курси. Так, в 16 штатах законодавчо дозволено працювати за програмою навчання обдарованих лише вчителям зі спеціальною підготовкою підвищеного рівня.

У Великобританії підготовка вчителів зосереджена в педагогічних коледжах і університетах. Випускники університетів або коледжів, що отримали ступінь бакалавра і бажають надалі працювати в середній школі, повинні пройти однорічний курс навчання, яке дає право на отримання диплома вчителя. По закінченню навчання присвоюється ступінь бакалавра освіти. У Норвегії базову педагогічну освіту можна отримати в одному з 25 педагогічних коледжів країни, що мають денні і вечірні відділення, або вищу – в одному з 6 університетів. Крім цього, діють педагогічні курси Народних університетів. На всіх етапах здобуття освіти в Норвегії навчання безкоштовне, держава виплачує учням стипендії, а при необхідності надає на пільгових умовах додаткову позику. Кожен викладач, в тому числі і університетський, зобов'язаний мати педагогічну освіту.

Середня педагогічна освіта. Середня педагогічна освіта, яку

отримують вихователі дитячих садочків і вчителі дошкільної та початкової шкільної освіти, здійснюється, зазвичай, у так званих післясередніх навчальних закладах з термінами навчання від 2 до 4 років після закінчення середньої школи (педагогічні інститути або коледжі).

Навчання в цих навчальних закладах різниться за тривалістю, структурою, вступними вимогами та змістом викладання предметів. Проте, всі вони поєднують теоретичну і практичну підготовку, забезпечують необхідні практичні навички. Коледжі готують також вчителів для роботи в дитячих садах. Так, у Норвегії для роботи в дитячих садах готують у спеціальних коледжах з 3-х річним курсом навчання і складається з теоретичних занять та педагогічної практики.

У деяких країнах така підготовка (лише для персоналу дитячих садків) проводиться на базі 9-10-річної загальної (основної) середньої освіти і являє собою 3-річний курс навчання з обов'язковою практикою протягом 28-30 тижнів (Данія).

Сучасна тенденція розвитку педагогічної освіти полягає, все ж таки, у тому, щоб вчителі та викладачі всіх ступенів і рівнів отримували повноцінну вищу освіту. Так, в США, Великобританії, Франції, Швеції та багатьох інших країнах диплом шкільного учителя будь-якого ступеня середньої освіти може бути отриманий особами, які мають першу університетську ступінь за однією з шкільних дисциплін (бакалавр, ліценціат) та пройшли додаткову 1-2 річну професійну підготовку психолого-педагогічного профілю у спеціалізованому виші або підрозділі університету. В університетах Франції викладачів коледжів і ліцеїв готують у два етапи: перший – отримання загально-університетської освіти; другий – навчання по закінченні університету в регіональних центрах підготовки учителів, де слухачі спеціалізуються у викладанні двох-трьох шкільних дисциплін, освоюють теоретичний курс з педагогічних наук, стажуються і практикуються в коледжах і ліцеях.

Поряд з цим у Франції є мережа так званих «вищих нормальних шкіл» (аналог педагогічних інститутів), які розташовані в найбільших регіональних центрах і здійснюють 4-5-річні програми підготовки вчителів. Ці вищі навчальні заклади забезпечують також у своєму регіоні реалізацію заходів з підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічного персоналу, розробки методичного інструментарію та інформаційного забезпечення. Університети Австрії готують вчителів для повної загальноосвітньої середньої школи, професійної повної середньої школи, викладачів педагогічних і соціальних академій. Курс навчання складається з двох етапів: навчання в університеті та педагогічна практика після закінчення курсу навчання. За час навчання в університеті студенти отримують теоретичну підготовку за двома спеціальностями, а також педагогічну підготовку і проходять шкільну практику, яка включає загальнопедагогічий вступний курс і практичну роботу в школі.

зміст педагогічної освіти та педагогічної практики

На сучасному етапі в шкільній освіті США велика увага приділяється вивченню математики та природничих наук. У 2000 р. була створена Національна комісія з викладання математики і природничих наук у 21-му столітті, яка розглядає математику та природничі науки як основоположні форми знання. Серед цілей, сформульованих в доповіді цієї комісії, – підвищення рівня математичної та природничої освіти шляхом створення безперервної системи підвищення якості викладання математики і природничих наук у середній школі, істотне збільшення рівня підготовки викладачів математики і природничих дисциплін. Створено спеціальний інтернет-портал для вчителів, з допомогою якого вони можуть використовувати узагальнену базу знань з природничо-наукової і математичної освіти, а також робити свій внесок у її наповнення.

Акцент на міжпредметні зв'язки, проблемні методи навчання, використання інтерактивних методик є невід'ємною складовою підготовки сучасного вчителя в розвинених країнах. Так , в країнах Скандинавії сьогодні вчитель розглядається не як вузькопрофільний предметник, а як носій культури, вміє розвивати глибокі взаємини з учнями, дирекцією школи, колегами по роботі.

У Франції при підготовці вчителя початкової школи на педагогічну шкільну практику в університетській програмі відводиться 3 тижні, а потім у нормальній школі ще 20 тижнів. В останню практику входить самостійна 8-тижнева робота в базовому початковому навчальному закладі протягом випускного семестру. Питанням вдосконалення організації шкільної практики багато уваги приділяється університетами Австрії. Створено вступний курс в шкільну практику, незалежний від спеціальності студента, який ґрунтується на аналізі викладацького досвіду. У своїх пошуках удосконалення підготовки вчителів в Австрії керуються ідеєю про те, що висока професійна підготовка вчителя – це найцінніший внесок у майбутнє країни.

Отже, можна зробити висновок про те, що існує кілька груп гострих практичних проблем, які стоять перед урядами багатьох розвинених країн в період проведення модернізації системи педагогічної освіти.

Перша проблема для більшості країн полягає в необхідності обновлення штату викладачів. Вікова структура штату вчителів така, що через 5-10 років більша частина їх повинна йти на пенсію. Питання про те, як зберегти академічний штат і залучити новий, гостро стоїть для Франції, Німеччини, Нідерландів, Швеції і багатьох інших країн.

Друга проблема, вельми актуальна в останні роки – це перехід вузів на 3-рівневу систему бакалавр-магістр-доктор, особливо нею стурбовані Австрія, Німеччина, Нідерланди, Фінляндія, де донедавна була тільки однорівнева схема підготовки. Питання про статус неуніверситетських вишів і дипломів, які вони видають, все частіше включається до порядку денного багатьох дискусій. Важливе значення надається питанню про доцільність та можливості реалізації програм магістерського рівня у вишах неуніверситетського сектора. Німеччина займає вичікувальну позицію у визначенні співвідношення між старими і новими структурами кваліфікації: їм надана можливість конкурентного співіснування, що буде, однак, створювати перешкоди при співвідношенні кваліфікацій, які присвоюють, а також проблеми працевлаштування випускників з новими дипломами.

Третя невідкладна проблема – структурна перебудова вищої освіти як форми людської активності. Це стосується неперервної вищої освіти й навчання протягом усього життя. Дана проблема частіше обговорюється на національних і міжнародних конференціях щодо майбутнього розвитку вищої освіти та її місця в суспільстві. Велика увага цим питанням приділяється у Бельгії, Данії, Фінляндії та Франції, однак важко навести приклад системних масштабних дій в цій галузі, які могли б бути рекомендовані як універсальні програми для інших країн, зокрема України.

Література та джерела

1. Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО / Под. ред. В.П. Колесова, Е.Н. Жильцова, П.Н. Ломанова. – М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2007. – 409 с.
2. Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / Федеральный центр образовательного законодательства / Под ред. А.Н. Козырина – М.: Academia, 2007. – 432 с.
3. Education at a Glance 2007: OECD indicators www.oecd.org/rights/ – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. London Communique 18 May 2007. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefi nalwithLondonlogo.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. The legitimacy of quality assurance in higher education. Council of Europe higher education series № 9, November 2007 – 158 p.

Необходимость реформирования системы педагогического образования Украины, ее совершенствования и улучшения качества является важной социально-культурной проблемой, которая во многом определяется процессами глобализации, интеграции и интернационализации. В статье на основе анализа материалов европейских образовательных организаций выяснены основные положения реформ, теоретические основы и организационные аспекты, а также практические проблемы, которые

стоят перед многими развитыми странами в период модернизации системы педагогического образования в государствах ЕС и США.

Ключевые слова: учитель, педагогическое образование, профессиональная деятельность учителя, повышение квалификации, содержание педагогического образования, педагогическая практика

The necessity of reforming of the system of teacher education in Ukraine, its development and quality improvement is an important socio-cultural problem which is largely determined by the processes of globalization, integration and internationalization. On the basis of the analysis of European educational organizations` materials, this article defines the main regulations of the reforms, theoretical foundations and organizational aspects as well as practical problems faced by many developed countries in time of the teacher education modernization in the EU countries and the USA.

Key words: teacher, teacher education, professional work of teachers, advanced training, content of teacher education, teaching practice

УДК 378

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Нахаєва Ярина Михайлівна
м.Тернопіль

У статті розглядається термінологічний аналіз основних понять реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах. Зроблено наголос на тому, що навчання у вищій школі спрямовується на формування професійної компетентності майбутнього фахівця медицини. Важливою складовою професійної компетентності майбутніх лікарів визначено готовність до професійно-мовленнєвої діяльності з використанням медичної термінології. Обґрунтовано смислову різницю між поняттями «компетентність» і «компетенція».

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід.

Актуальність теми дослідження статті полягає у стрімких глобалізаційних і технологічних змінах українського суспільства на межі XX-XXI ст. тісно пов'язаних зі зміною способу життя громадян, переоцінюванням ними усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Основною тенденцією останніх десятиліть є підготовка висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівців, із високим творчим потенціалом, компетентних, відповідальних, здатних до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів. На сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання забезпечення конкурентноздатності випускників ВНЗ медичного профілю, що ґрунтується на методичних засадах ефективного формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх лікарів, урахуванні особливостей становлення у них професійно значущих якостей на основі формування професійної компетентності студентів.

Вітчизняна педагогічна термінологія, окрім традиційних та зрозумілих понять «знання–вміння–навички», починає використовувати цілу низку нових категорій, що складають основу компетентнісного підходу в освіті. Це знайшло відображення у словниках філософського та іншомовного спрямування, довідковій педагогічній літературі. Науковці активно послуговуються такими дефініціями, як «компетентнісний підхід», «компетентність» («компетентності»), «компетенція» («компетенції»), використовують їх для обґрунтування детермінації явища «професійна підготовка», різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців у ієрархії цілісної структури загальних, особливих, якісних і атрибутивних ознак та професіоналізму.

На основі аналізу наукових джерел, було визначено напрями досліджень, у яких використовуються ці терміни, що дало змогу розподілити їх на такі групи:

1) дослідницькі пошуки, що стосуються компетентнісного підходу;
2) наукові праці стосовно розмежування понять «компетенція» і «компетентність»;
3) дослідження щодо формування різних видів компетенцій і компетентностей;
4) цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх фахівців різних профілів фахової підготовки, зокрема лікарів.

Із метою визначення особливостей компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх лікарів, було враховано його сутність як засобу модернізації професійної освіти (за Е. Зеєром); розглядалися передумови та історія його становлення (І. Бургун); світовий досвід, проблеми та перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті (О. Бермус) та українські перспективи (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина) тощо. Так, М. Степко звертав увагу на те, що є прийнятним, а що проблемним у компетентнісному підході для вищої освіти України. У дослідженнях особливостей впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу підкреслювалося, що це – перспективний напрям розвитку сучасної освіти, її найважливіший орієнтир і умова підготовки сучасного конкурентноспроможного фахівця.

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати термінологію основних понять компетентнісного підходу в підготовці майбутніх лікарів.

Сутність компетентнісного підходу в сучасних наукових дослідженнях часто має діаметрально протилежні бачення. Одні науковці розглядають компетентнісний підхід як шлях формування стандартів професійної освіти, а інші, зокрема деякі російські вчені, − показником або наслідком подальшого поглиблення кризи в освіті.

У контексті якості освіти науковці, з метою розуміння компетентнісного підходу, використовували поняття «компетенції». Так, за визначенням І. Зимньої, ключові компетенції – це нова парадигма результатів сучасної освіти [2], а А.Хуторської вважав їх компонентом особистісно орієнтованої освіти. Наукові пошуки дослідників спрямовувалися і на вивчення процесів формування професійних компетенцій у вітчизняній професійній освіті.

Слід зазначити, що в літературних джерелах одночасно використовувалися смислово споріднені та співзвучні поняття «компетенція» і «компетентність», тому в нашому дослідженні враховано різні підходи науковців, котрі розглядали сутність цих дефініцій на основі аналізу досвіду теорії та теорії досвіду, здійснювали понятєво-термінологічний екскурс, обґрунтовували перехід від літературної компетенції – до життєвої компетентності, організовували педагогічний дискусійний клуб: «Компетенція і компетентність: скільки їх?», визначали ключові компетентності у європейському

баченні, пропонували до впровадження технологію формування професійних компетенцій фахівця та класифікували професійно-особистісні компетенції, наприклад.

Ми погоджуємося з думкою І. Зимньої, що результативно цільовою основою компетентнісного підходу є сформованість ключових компетентностей [2]. Також у нашому дослідженні враховувалися результати наукових пошуків інших учених, спрямованих на виявлення, розвиток і реалізацію компетентності в сучасному суспільстві, на дослідження соціального аспекту компетентності освіти, на класифікацію компетентностей та ін.

У результаті окреслених наукових досліджень, обґрунтовувано контекстність, комплексність і креативність компетентнісно-орієнтованої професійної освіти, поєднано загальну культуру людини із її соціально-професійною компетентністю, визначено окремий напрям наукового пошуку – формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Науковці визначали місце дефініції «професійна компетентність» у термінологічному полі сучасних наукових досліджень, конкретизували її види, досліджували будову і розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця з вищою освітою, аналізували сучасні підходи до розвитку професійної компетентності студентів в освітній системі сучасного вищого навчального закладу, обґрунтовували теоретичні та методичні засади моделювання і формування фахової компетентності та ін.

На основі аналізу наукових літературних джерел конкретизуємо сутність дефініцій «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність», які використовувалися у нашому дослідженні.

Всебічне і ґрунтовне дослідження сутності поняття «компетентнісний підхід» свідчить, що в сучасній освіті цей термін розглядається науковцями, як шлях модернізації сучасної професійної освіти, найважливіший орієнтир її розвитку й одна з основних умов професійної підготовки конкурентоздатного фахівця у вищій школі, як сукупність загальних принципів визначення цілей, добору змісту, організації освітнього процесу, оцінки результатів і шлях до формування стандартів професійної освіти.

Однак окремі науковці висловлюють і критичні погляди щодо компетентнісного підходу як такого, що має штучний характер, зокрема, С. Рибаков вважає його механічним запозиченням ідей західної психолого-педагогічної практики, що поглиблюватиме кризу в галузі освіти [5]. Тому формується думка, що в теорії та практиці запровадження компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах України мають місце розбіжності методологічного і технологічного характеру.

У дискусії стосовно компетентнісного підходу основними напрямами є, з одного боку, намагання провести чітке розмежування між ключовими поняттями «компетенція» та «компетентність», а з іншого − переконання, що така диференціація не є суттєвою для освітньої практики. Так, О. Овчарук стверджує, що останнє притаманне західним дослідникам, а також українським і російським, які поділяють можливість такого теоретичного «об'єднання» (І. Зимняя, Л. Болотов та ін.) [3].

Говорячи про контекстність, комплексність і креативність компетентнісно-орієнтованої професійної освіти, ми погоджуємося з думкою Н. Кропотової, котра перекладає кваліфікаційні моделі фахівця, цілі та зміст професійної освіти, вимоги до окремих складових професійної підготовки на «мову компетенцій» [4, с. 85].

Щоб конкретизувати сутність компетентнісного підходу в контексті сучасної освіти, слід враховувати й історичні аспекти його формування. І. Зимняя визначає такі хронологічні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті: перший етап – 1960-1970 роки, другий етап – 1970-1990 рр., третій етап – із початку 1990-х років до теперішнього часу [2].

Серед понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», які найчастіше вживаються у сучасній науці, першим було використано поняття «компетенція» у 1965 році в Масачусетському університеті. Саме у США у 60-70 роки XX ст. (перший етап) почала формуватися орієнтована на компетенції освіта (competence-based education – CBE).

А. Хуторською у своєму дослідженні орієнтовану на компетенції освіту (CBE) розглядає як результат реалізації компетентнісного підходу (CBE-підходу) в навчанні. Він, як і І. Зимняя, характеризує саме три етапи розвитку компетентнісного підходу.

На першому етапі (1960-1970 рр.) основною віхою є впровадження в науковий обіг поняття «компетенція», яке А. Хуторською визначає як сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), наперед задану соціальну вимогу до освітньої підготовки особи, що необхідно для її якісної продуктивної діяльності в певній галузі [9]. Саме в цей період було закладене сучасне розуміння відмінностей між поняттями «компетенція» і «компетентність», а порівняльне поняттєво-термінологічне обґрунтування цих дефініцій стало предметом теоретичних пошуків багатьох дослідників.

Проаналізувавши теоретичні здобутки вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких розкривається сутність і висвітлюються різні трактування цих споріднених понять, можна стверджувати, що одностайної думки й усталеного загальноприйнятого тлумачення зазначених дефініцій немає. Проведемо порівняльний аналіз сутності понять «компетенція» і «компетентність».

У Словнику іншомовних слів за редакцією О. Мельничука поняття «компетентність» розкривається як обізнаність, поінформованість, авторитетність. Компетентний (від лат. належний, відповідний) має два значення: 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи. Компетенція (від лат. – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) – це сфера повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [6, с. 345]. Тому в нашому дослідженні слово «компетентність» використовується для позначення особистих якостей майбутніх лікарів, а термін «компетенція» – у сенсі повноважень лікарської діяльності.

В інших джерелах знаходимо ідентичне розуміння цих понять. У Словнику іншомовних слів, укладеному Л. Пустовіт, тлумачення зазначених термінів подано в такій інтерпретації: компетентний (від лат. – належний, відповідний) – 1) правосильний; 2) той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь. Компетентність – 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією. Компетенція – 1) коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати [7, с. 541].

У тлумачно-словниковій літературі науковці трактується компетентність як поінформованість та ерудованість особи.

За англо-українським словником слова «competence» і «competency» ототожнюються, оскільки мають два основних значення: спроможність і правомочність. В оксфордському словнику сучасної англійської мови подано таке трактування поняття «competence, -cy»: 1) здатність (до діяння, задач тощо); 2) правомочність; а «competent»: 1) відповідно кваліфікований (до діяння, задач тощо), підходящий (до дії), 2) уповноважений. Згідно Глосарію термінів Європейського фонду освіти «…термін компетентність визначається у тих самих значеннях», що і компетенція.

Другий етап розвитку компетентнісного підходу (1970-1990 рр.) – це широке використання понять «компетенція» і «компетентність» не тільки в теоретичних і практичних сферах мовної комунікації, а й для характеристики професіоналізму в різних галузях діяльності людини. Із 80-х років XX ст. цими поняттями стали активно послуговуватись у педагогіці, про що свідчать дослідження з формування різного виду компетентностей і компетенцій (О. Бабаян, І. Зимняя, Т. Ісаєва, В. Луговий, З. Підручна та ін.).

У вітчизняній педагогіці існуючі підходи науковців до розуміння і використання понять компетентності та компетенції можна розподілити на кілька угрупувань, у яких ці дефініції перебувають у певних взємозв'язках і залежностях між собою.

Найкраще розкриває взаємозв'язок і взаємозалежність аналізованих понять визначення, подане в контексті теоретичних і методичних засад моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти, що трактує компетенцію як поняття, яке стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, в якій працівник є компетентним, у той час як компетентність – це поняття, яке стосується людини, розкриває аспекти її поведінки і забезпечує професійно якісне виконання роботи [8, с. 298] на

основі належного рівня фахової підготовки у результаті здобуття професійної освіти.

Науковцями виокремлені ключові компетенції та ключові компетентності, близькі за змістом, що свідчить про спорідненість понять «компетенція» і «компетентність». Зокрема, в програмі Ради Європи (Берн, 1996 р.) поставлене питання про те, що для реформ освіти суттєвим є визначення ключових компетецій (key competencies), які покликані набути студенти для здобуття вищої освіти і для успішної майбутньої роботи. На думку науковців процес використання є компетенція в дії.

Робоча група українських науковців і практиків (О. Саченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) розробляла теоретичні та прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України. У результаті запропоновано такий перелік ключових компетентностей у навчанні, якими покликаний оволодіти і майбутній лікар:

1) навчальна (навчальна діяльність майбутнього фахівця, належна теоретична фахова підготовка, вироблення практичних умінь і навичок професійної діяльності та здобуття певного досвіду для роботи за спеціальністю);

2) громадянська (акумуляція здатності студента у сфері суспільно-політичного життя, уміння захистити власні права і обов'язки як громадянина і як кваліфікованого фахівця, що потребує ґрунтової професійної підготовки, яка є основою професійної компетентності);

3) загальнокультурна (розвиток культури особистості та суспільства у різних аспектах, зокрема, у професійному);

4) інформаційна (здатність студента орієнтуватися не тільки в інформаційному просторі взагалі, а ще й володіти та оперувати інформацією стосовно професійної діяльності і перспектив професійного зростання);

5) соціальна (сформованість у студента здатності функціонувати в соціумі як члена різних соціальних груп (у тому числі, й професійних), уміння співпрацювати з усіма іншими представниками співтовариства);

6) здоров'язберігаюча (спрямованість на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я, сформованість знань про здоров'яруйнівні фактори впливу в професійній діяльності, про способи збереження і підтримання здоров'я та ін.), що актуальні для роботи лікарів.

Наведені тлумачення пояснюють спорідненість і відмінність між поняттями «компетенція» і «компетентність», трактуючи компетенцію як еталон ефективної діяльності в певній предметній галузі, а компетентність – як рівень опанування працівником компетенцій. Отже, компетенції складають основу змісту професійної діяльності будь-якого працівника.

Третій етап дослідження поняття «компетентність», починаючи з 1990 р., пов'язують із науковими доробками А. Маркової, котра висвітлювала теоретичні аспекти психології професіоналізму. Дослідниця проаналізувала професійні компетентності, виокремлюючи в них чотири види (спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну) і визначаючи чотири блоки: професійні знання; професійні вміння; фахові психологічні позиції, установки, обумовлені професією; особистісні особливості, які забезпечують оволодіння особою фаховими знаннями і вміннями.

В енциклопедичній літературі педагогічного спрямування уточнюється поняття «компетентність» як таке, що формується у процесі навчання, але набувається людиною не лише під час вивчення предмета чи групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Акцентується увагу на тому, що компетентність у навчанні як характеристика результатів цієї діяльності широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади. В останнє десятиріччя проблеми компетентнісно орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів із усього світу [1, с. 408].

Отже, навчання у вищій медичній школі спрямовується на формування компетентності майбутнього лікаря, що в перспективі сприятиме досягненню професійного успіху, тому така компетентність визначається як професійна компетентність.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці методичних матеріалів для цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх лікарів на основі реалізації компетентнісного підходу.

Література та джерела

1. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступу до журн. : http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm
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.; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. − 112 с.
4. Кропотова Н.В. Компетентностно-ориентированное профессиональное образование: контекстность, комплексность, креативность / Н.В.Кропотова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-прак. конф. [«Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України»], (Ялта, 25-28 вересня 2006 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Ч. 1. – С. 84–90.
5. Рыбаков С. Компетентностный подход как дальнейшее углубление кризиса в образовании [Електронний ресурс] / Сергей Рыбаков. – Режим доступа : http://coolreferat.com/
6. Словник іншомовних слів / за ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. – К.: Гол.ред. Укр. рад. енц., 1985. – 966 с.
7. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л О.Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
8. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г.В.Єльникова, О.І.Зайченко [та ін.] ; за ред. Г.В.Єльникової. – К.; Чернівці: Книги-ХХІ, 2010. – 460 с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступу дожурналу: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm

В статье рассматривается терминологический анализ основных понятий реализации компетентностного подхода в подготовке будущих врачей в высших учебных заведениях. Сделан упор на том, что обучение в высшей школе направляется на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста медицины. Важной составляющей профессиональной компетентности будущих врачей определено готовность к профессионально-речевой деятельности с использованием медицинской терминологии. Обосновано смысловую разницу между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход.

This article examines the analysis of the basic concepts terminology implementing competence-based approach to training future physicians in high school. The article emphasizes that the learning in high school is directed to the formation of professional competence of future specialists. Commitment to professional and language activities with the use of medical terminology is determined as an important component of professional competence of physicians.Word definition and differences between «competence» and «professional competence» are justified.

Key words: competence, professional competence, competence approach.

УДК 378

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ

Новакова Любов Василівна
м.Тернопіль

У статті розглянута специфіка навчання студентів під час вивчення дисципліни «Фізичне виховання», яка визначає напрями урахування особливостей формування культури здоров'я майбутніх лікарів у спеціальних медичних групах. Фізичне виховання студентів у спеціальних медичних групах дає можливість студентам зберегти і покращити стан свого здоров'я. Сучасна організація фізичного виховання у спеціальних медичних групах є недостатньо ефективною для підвищення рівня фізичної підготовленості та здоров'я багатьох студентів. Тому проблема пошуку шляхів формування культури здоров'я студентів стоїть досить гостро.

Ключові слова: фізичне виховання, спеціальні медичні групи, студенти, майбутні лікарі

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що одна з проблем системи професійної освіти пов'язана із збереженням і зміцненням здоров'я майбутніх фахівців, долученням молоді до фізичної культури. Від сучасних студентів залежить майбутнє нашої держави, тому вони повинні мати не тільки високий рівень професійної підготовленості, але й бути фізично витривалими, працездатними, духовно та фізично здоровими. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема здоров'я отримала національний характер, стала предметом досліджень різних галузей науки: медицини, біології, педагогіки, психології, біомеханіки та ін.

Однак сьогодні недооцінюється роль фізичної культури у збереженні здоров'я молоді. Ураховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності людини, необхідно враховувати стан її здоров'я. Робота лікаря відрізняється від інших професій розумовою напруженістю, одноманітністю робочої пози, певною обмеженістю рухів, навантаженням на розумові й обслуговуючі їх психічні процеси (сприйняття, пам'ять, увагу тощо).

Низька мотивація студентів до занять фізичними вправами роблять неможливим задоволення біологічних потреб організму в руховій активності як головного фактора у зміцненні здоров'я. Оскільки фізична культура як навчальна дисципліна у вищій школі є однією із небагатьох способів формування загальної і професіональної культури особистості сучасного фахівця, фактором зміцнення здоров'я, покращення фізичного і психофізичного стану студентів, то проблема пошуку шляхів підвищення її ефективності, в першу чергу, в напрямі формування культури здоров'я серед студентів, стоїть досить гостро.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що науковці займаються проблемою фізичного виховання студентів із порушенням здоров'я, тобто таких, що були віднесені до спеціальних медичних груп [1; 3; 4]. Науковці розглядають фізичне виховання як спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованої систематичної дії на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних спроможностей, формування й покращення основних життєво важливих рухових навичок, умінь і пов'язаних із ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі у суспільному, виробничому й культурному житті [5, с.25]. Так, на думку М. Герцика, фізичне виховання слід розглядати як спеціально організований процес всебічного розвитку фізичних і морально вольових здібностей, формування і розвитку життєво важливих рухових навичок і вмінь людини. Фізичне виховання здійснюється насамперед у навчально-виховній сфері: дошкільних виховних закладах, середніх загальноосвітніх, професійних, навчально-виховних та вищих навчальних закладах [2, с.47].

Метою статті визначено характеристику особливостей формування культури здоров'я майбутніх лікарів у спеціальних медичних групах (СМГ).

Фізичне виховання у ВНЗ дає можливість студентам зберегти і покращити стан свого здоров'я, оскільки саме здоров'я є інтегральною якісною характеристикою особистості та суспільства, яка поєднує соціальний, духовний, психічний, фізичний компоненти й дає людині відчуття внутрішньої гармонії, благополуччя й загального задоволення життям. Однією з причин незадовільного фізичного стану студентів та наявність негативної тенденції щодо погіршення їхнього здоров'я, у зв'язку з чим спеціальні медичні групи постійно поповнюються, пояснюється недосконалістю навчального процесу з фізичного виховання у ВНЗ. Сучасна організація фізичного виховання у спеціальних медичних групах є недостатньо ефективною для підвищення рівня фізичної підготовленості та здоров'я багатьох студентів [1, с.55].

Заняття фізичним вихованням для студентів СМГ – це насамперед терапія регуляторних механізмів ушкодженого хворобою організму, які є потужним чинником у лікуванні наявних захворювань.

Показання для занять у спеціальному медичному відділенні з дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ − це наявність хронічного захворювання певного органу або системи за відсутності загострення та загрози загострення під впливом фізичних навантажень; відсутність ознак вираженої функціональної недостатності хворого органа або системи; наявність лише деяких клінічних ознак захворювання в стані відносного спокою на фоні задовільного суб'єктивного самопочуття; відсутність скарг на суб'єктивне самопочуття за сприятливої реакції організму на виконання фізичних вправ ациклічного характеру та фізичних навантажень аеробної спрямованості [3, с.6].

До спеціальних медичних груп відносяться студенти, котрі мають відхилення у стані здоров'я постійного або тимчасового характеру і потребують обмеження фізичних навантажень, але допущені до виконання навчальної і практичної роботи. Заняття в СМГ проводяться за спеціальними навчальними програмами. В окремих випадках при виражених порушеннях функцій опорно-рухового, нервово-м'язевого апарату і значних порушень у стані здоров'я, що перешкоджають груповим заняттям в умовах навчального закладу, студенти направляються на заняття ЛФК у лікувально-профілактичний заклад.

Основною особливістю формування культури здоров'я майбутніх лікарів у спеціальних медичних групах під час проведення занять з фізичного виховання у ВНЗ є розподіл студентів у певне навчальне відділення: спортивне основне, спеціальне, що проводиться на початку навчального року з урахуванням стану здоров'я (медичного висновку), фізичного розвитку, фізичної і спортивно-технічної підготовки, інтересів студентів. На основі певних показників кожен студент потрапляє в одне з цих відділень для проходження обов'язкового курсу фізичного виховання. Особливістю роботи зі студентами є урахування певного змісту і цільової спрямованості занять у кожному відділенні.

До спортивного навчального відділення (навчальні групи з окремих видів спорту) зараховуються студенти основної медичної групи, що мають хорошу загальну фізичну і спортивну підготовку, а також бажання інтенсивніше займатися і удосконалювати свою майстерність у одному з видів спорту. Заняття будуються на основі дотримання принципів спортивного тренування (циклічність, хвилеподібність, загальна єдність із спеціальної підготовки та ін.). Студенти спортивного відділення виконують обов'язкові залікові вимоги та нормативи, встановлені для основного відділення й у ті ж терміни.

Таким чином, навчальний процес з фізичного виховання для студентів у спортивному навчальному відділенні включає в себе два взаємопов'язані змістовні компоненти:

1) базові заняття фізичною культурою, що забезпечують формування основ фізичної культури особистості;

2) спортивний компонент, що доповнює базовий і включає заняття в обраному виді спорту, враховуючи індивідуальність кожного студента, його мотиви, інтереси, потреби.

До основної медичної групи зараховуються студенти, віднесені за результатами медичного обстеження до основної і підготовчої медичних груп, без відхилень у стані здоров'я, з достатнім фізичним розвитком і не нижчою від середнього рівня фізичною підготовкою. До підготовчої медичної групи належать студенти, які мають незначні відхилення у стані здоров'я (невелика втрата слуху, зору, туберкульозна інтоксикація, підвищений кров'яний тиск) або фактично здорові за недостатнього фізичного розвитку і низького рівня фізичної підготовленості. В основному відділенні навчальний процес спрямований на:

1) всебічний фізичний розвиток студентів, підвищення рівня їх загальної фізичної, професійно-прикладної та методико-практичної підготовленості;

2) формування активного ставлення та інтересу до занять фізичною культурою і спортом.

Заняття в основній групі мають помітно виражену комплексну спрямованість за типом основної фізичної підготовки, з акцентом на виховання аеробної витривалості, оскільки саме вона забезпечує підвищення загальної фізичної працездатності й діяльності серцево-судинної та дихальної систем. Належна увага приділяється вихованню силових і координаційних здібностей, навчанню техніці рухів у рамках як загальної, так і професійно-прикладної спрямованості.

Спеціальне медичне відділення (А, Б, В, лікувальне). У спеціальне медичне навчальне відділення зараховуються студенти, віднесені за даними медичного обстеження у спеціальну групу, тобто мають тимчасові або постійні (після травм або захворювання, що не перешкоджає трудовій діяльності) відхилення у стані здоров'я та зі слабкою фізичною підготовленістю. Практичний матеріал для спеціальної медичної групи розробляється викладачами з урахуванням показань і протипоказань для кожного студента, має кореляційну і оздоровчо-профілактичну спрямованість використання засобів фізичного виховання.

Навчальний процес у спеціальній медичній групі має певну специфіку і переважно спрямований на:

- зміцнення здоров'я студентів, усунення функціональних відхилень, недоліків у фізичному розвитку і фізичній підготовленості протягом усього періоду навчання;
- використання студентами знань про характер і перебіг свого захворювання, самостійне складання і виконання комплексів загальнорозвиваючих і спеціальних вправ, спрямованих на профілактику хвороби;
- набуття студентами необхідних знань з основ теорії, методики й організації фізичного виховання.

Важливою особливістю роботи студентів у СМГ є спрямованість навчальних занять, що носить яскраво виражений оздоровчо-відновлювальний характер. Згідно науково обґрунтованим рекомендаціям студенти спеціального медичного відділення в залежності від характеру захворювання поділяються на чотири групи: А, Б, В і лікувальну.

Група А формується зі студентів, котрі мають захворювання серцево-судинної, дихальної та центральної нервової систем, з ревматичними пороками серця, хронічною пневмонією, туберкульозом легень у стадії ущільнення, залишковими явищами після перенесеного ексудативного плевриту, гіпертонічною хворобою, а також тиреотоксикозу 1 стадії. Тому основним змістом занять у цій групі є дихальні вправи, чітко індивідуально дозовані вправи (біг, плавання, пересування на лижах), що дозволяє вдосконалювати аеробні можливості студентів. Ефективним видом вправ у цій групі є дихальна гімнастика, оскільки показана при всіх захворюваннях серцево-судинної, дихальної, нервової системи, оскільки дихальна система тісно пов'язана з серцево-судинною та іншими системами організму і її застосування призводить до досить ефективної стабілізації психовегетативного статусу.

Дихальні вправи застосовуються в таких цілях: у якості спеціальних вправ, що сприяють нормалізації кровообігу; як засобу для зниження загального та спеціального навантаження на заняттях; для навчання правильному диханню і вмінню довільно регулювати дихання в процесі м'язової діяльності тощо. Студенти усвідомлювали, що за умови захворювання серцево-судинної системи правильне, повноцінне дихання під час виконання фізичних вправ сприяє зниженню ЧСС та покращенню функцій серцево-судинної системи. З цією метою слід широко застосовувати циклічні фізичні вправи в повільному та середньому темпі (ходьба, біг та ін.), у яких є чергування помірних скорочень з повним розслабленням великих м'язових груп. Також фізичні вправи легко поєднуються з диханням, сприяють посиленню периферійного кровообігу, що нормалізує роботу серця й навіть полегшує його роботу, якщо вони поєднуються з повноцінним диханням.

Група Б формується зі студентів із захворюваннями органів травлення, печінки, нирок, статевих органів, ендокринної системи, з порушеннями жирового і водно-сольового обміну, а також слабозорі. Особливістю роботи студентів у цій групі є переважне використання вправ основної гімнастики, які включені до програм лікування конкретних захворювань. Ефективними вправами в даній групі є ритмічна гімнастика – вид фізичних вправ, який характеризується комплексним впливом на функціональні системи організму, можливістю широкого впливу на розвиток необхідних рухових якостей, емоційним забарвленням, завдяки музичному супроводу.

Група В формується зі студентів з порушенням опорно-рухового апарату (деформація грудної клітки, порушення постави, залишкові явища паралічу, із залишковими явищами кісткового туберкульозу, після травм верхніх і нижніх кінцівок). У цій групі переважають вправи, що вдосконалюють поставу, опорно-руховий апарат, а також загально-розвиваючі та коригуючі фізичні вправи. Важливими також під час занять фізичною культурою зі студентами групи В і дихальні вправи, які потрібно поєднувати із загально розвиваючими. Такі вправи допомагають студентській молоді навчитися правильно дихати, формують навики, необхідні під час ходьби, бігу, виконання вправ і створюють сприятливі умови для тренування органів дихання.

У лікувальну групу або групу лікувальної фізкультури зараховуються студенти з яскраво вираженими, істотними, патологічними відхиленнями у стані здоров'я та потребують занять з фізичного виховання за програмою лікувальної фізичної культури згідно захворювання. Заняття в цій групі проводяться виключно за індивідуальними лікувальними програмами і методиками. Однією з найефективніших форми занять фізичного виховання студентів СМГ у лікувальній групі є лікувальна фізична культура – одна з основних форм організації занять фізичними вправами для студентів спеціальних медичних груп. Лікувальна фізкультура – метод лікування, що використовує засоби фізичної культури з лікувально-профілактичною метою для відновлення здоров'я та працездатності хворого, попередження ускладнень і наслідків патологічного процесу. ЛФК є не тільки лікувально-профілактичним, а й лікувально-виховним процесом, оскільки формує у хворого свідоме ставлення до занять фізичними вправами, прищеплює йому гігієнічні навички, передбачає його участь в регулюванні не тільки загального режиму життя, а й «режиму рухів», виховує правильне ставлення до загартовування організму природними факторами природи. Об'єктом впливу ЛФК у нашому дослідженні є студент, віднесений до лікувальної групи за станом здоров'я з усіма особливостями функціонального стану його організму. Цим визначається відмінність засобів, форм та методів, що застосовуються у практиці ЛФК, та основні особливості формування культури здоров'я майбутніх лікарів.

Висновки. Головною особливістю занять у спеціальному навчальному відділенні є не спортивна спрямованість, а цілеспрямоване використання різноманітних засобів фізичної культури з метою покращення фізичного, психічного здоров'я корегуванням наявних у стані здоров'я відхилень, що дає змогу досягти основної мети занять у спеціальних медичних групах – переведення студента в основну медичну групу з фізичного виховання. В основу занять фізичного виховання зі студентами СМГ покладені такі принципи: оздоровчо-профілактичний напрям занять, диференційований підхід, створення позитивної мотивації до занять фізичною культурою, професійно-прикладна спрямованість занять; психологічна підготовка студентів спеціальних медичних

груп до занять з фізичного виховання; поєднання урочних форм роботи із самостійною роботою студентів у позанавчальний час; оволодіння студентами спеціальних медичних груп навичками самоконтролю.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розробці спеціальних методик формування культури здоров'я майбутніх лікарів у СМГ.

Література та джерела

1. Блавт О.З. Корекція занять у спеціальних медичних групах вузу зі студентами, хворими на сколіоз / О.З.Блавт // Теорія і практика фізичного виховання. – 2011. – № 1/2. – С. 96-110
2. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі «фізичне виховання і спорт» / М.С.Герцик, О.М.Вацеба. – Львів: Українські технології, 2002. – 232 с.
3. Дубогай О.Д. Методика фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.Д.Дубогай, А.В.Цьось, М.В.Євтушок. – Луцьк: Східно-європ. нац. ун-т ім.Лесі Українки, 2012. – 276 с.
4. Дубровский В.Н. Лечебная физическая культура: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / В.Н.Дубровский; 3-е изд.: испр. и доп. – М.: Гуманит. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 624 с.
5. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вузів фіз. вихов. і спорту: в 2 т. / за ред.Т.Ю.Круцевич. – Т.1. − Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – К.: Олімпійська література, 2008. – 391 с.

В статье рассмотрена специфика обучения студентов во время изучения дисциплины «Физическое воспитание», которая определяет направления учета особенностей формирования культуры здоровья будущих врачей в специальных медицинских группах. Физическое воспитание студентов в специальных медицинских группах дает возможность студентам сохранить и улучшить состояние своего здоровья. Современная организация физического воспитания в специальных медицинских группах является недостаточно эффективной для повышения уровня физической подготовленности и здоровья многих студентов. Поэтому проблема поиска путей формирования культуры здоровья студентов является достаточно острой.

Ключевые слова: физическое воспитание, специальные медицинские группы, студенты, будущие врачи

The author of the article has considered the specificity of teaching the students of discipline «Physical education» which determines the directions of accounting the features of formation of health culture of future doctors in specialized medical groups. Physical education of students in specialized medical groups enables students to save and improve the state of health. Modern organization of physical education in specialized medical groups is not effective enough for the increase of level of physical preparedness and health of many students. Therefore, the problem of search of ways of formation of health culture of students is still topical.

Key words: physical education, specialized medical groups, students, future doctors.

УДК 373.62:745.5 (043.5)

ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОГРАМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ХУДОЖНЯ ОБРОБКА МАТЕРІАЛІВ»

Омельчук Олександр Васильович
м.Тернопіль

Розроблено структуру і зміст авторської програми за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів», яка опановується за технологічним профілем. Проведено педагогічне обґрунтування структури та змісту програми за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів». Здійснено експертне оцінювання, яке підтвердило, що макет авторської програми з профільного навчання за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів» для учнів 10 – 11 класів, відповідає більшості критеріїв відбору та дидактичним принципам формування змісту.

Ключові слова: навчальна програма, профільне навчання, художня обробка матеріалів, спеціалізація.

В інструктивно-методичних листах щодо вивчення трудового навчання (технологій) і креслення зазначається, що профільне навчання може здійснюватися за авторськими програмами з інших, не передбачених переліком, спеціалізацій лише за наявності відповідного грифа Міністерства освіти і науки [5, с. 4], з метою експериментального дослідження нами були внесені зміни до типової навчальної програми технологічного профілю. Передумовою цих новацій став ґрунтовний аналіз структури та змісту програмного навчального матеріалу зі спеціалізації «Художня обробка матеріалів» освітньої галузі «Технологія» для учнів 10 – 11 класів.

Нажаль, проведений аналіз типових програм профільного навчання для учнів старших класів (зокрема, спеціалізації «Художня обробка матеріалів»), показав, що їх підготовка здійснювалася без дотримання єдиного концептуального підходу до структурної побудови, без урахування дидактичних принципів і вимог до формування змісту, міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, гендерних особливостей, без логічного поділу змісту на інваріантну та варіативну складові тощо. Крім цього, у структурі навчальної програми не знайшлося місця вивченню таких популярних в Україні видів народного декоративно-ужиткового мистецтва, як вишивка, ткацтво, художня обробка металів, писанкарство, бісероплетіння та ін.

Незважаючи на істотну динаміку зміни змісту технологічної освіти (зауважимо, що за останні понад 20 років шкільний предмет «Трудове навчання» переживає зміну третього покоління змісту), педагогічна наука, а звідси й загальноосвітня школа далі знаходяться у полоні застарілих поглядів, про що свідчить, як зазначалося вище, недосконаліть структури та змісту типової навчальної програми профільного навчання за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів».

Все це зумовило необхідність розробки структури і змісту нової програми спеціалізації «Художня обробка матеріалів», яка опановується за технологічним профілем.

Зміст освіти у навчальних закладах регламентується державними стандартами, які закладають підґрунтя її формування. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України за № 1392 від 23 листопада 2011 р. прийнятий новий Державний стандарт, впровадження якого в частині базової загальної середньої освіти здійснюється з 1 вересня 2013 р., а повної освіти – з 1 вересня 2018 року [2]. У зв'язку з тим, що експериментальне дослідження розпочато у 2010 р., тому при розробці структури і змісту програми спеціалізації «Художня обробка матеріалів», яка опановується за технологічним профілем, ми дотримувалися попередньо ухвалених нормативних документів: Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова КМУ за № 24 від 14 січня 2004 р.) [3], наказу МОН України за № 893 від 01 жовтня 2008 «Про затвердження структури технологічного профілю на-

вчання для 12-річної школи» [8], наказу МОН України за № 1021 від 28 жовтня 2010 року «Про надання навчальним програмам для 11-річної школи грифа «Затверджено Міністерством освіти і науки України» [7], навчальної програми «Технології. 10 – 11 класи: Технологічний напрям. Спеціалізація «Художня обробка матеріалів» [11] та ін.

Мета статті – педагогічно обґрунтувати структуру та зміст програми за спеціалізацією «художня обробка матеріалів», яка опановується за технологічним профілем.

Нині в галузі вітчизняної освіти відбувається поступовий перехід від адаптивно-дисциплінарної моделі побудови змісту до особистісно-орієнтованої, тому широкого поширення набуває концепція варіативності змісту освіти. «Особистісно-орієнтований зміст освіти має бути спрямованим на розвиток цілісної людини, її природних особливостей (здоров'я, спроможності мислити, відчувати, діяти); соціальних властивостей (бути громадянином, трудівником тощо); якостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвиток природних, соціальних і культурних основ здійснюється у контексті змісту освіти, що має загальнолюдську, національну й регіональну цінність» [10, с. 7].

Технологічна освіта в умовах профільної школи забезпечує можливість варіювати зміст навчання відповідно до потреб, нахилів і здібностей учня. Особистісно-орієнтована спрямованість творчої технологічної діяльності перетворює процес профільного навчання з монолітного і незмінного у варіативний, відкритий для оперативних змін, в якому школяреві не нав'язується та не обмежується свобода вибору, а навпаки надається можливість свідомого вибору індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до власних інтересів, потреб і здібностей. Такий зміст повинен формувати не сукупність розрізнених і відчужених від особистості знань, а внутрішній духовний світ, культурні та життєві потреби, що сприяють соціалізації та самореалізації особистості в культурно-освітньому просторі.

Зважаючи на сучасні тенденції дотримання варіативності при проектуванні змісту освітньої галузі «Технологія», розроблена авторська навчальна програма спеціалізації «Художня обробка матеріалів» містить інваріантну (стабільну) і варіативну складові та має таку структуру:

1) інформаційно-методичну частину – містить матеріал, який дає можливість учителю технологій розв'язувати завдання навчально-виховного процесу (пояснювальна записка, список рекомендованої літератури, перелік інформаційно-комунікаційних засобів, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів тощо);

2) нормативну частину – містить мету і завдання програми, перелік знань й умінь, які має набути старшокласник після її засвоєння, час на вивчення окремих тем, розділів та навчального предмету в цілому;

3) констатувальну частину – розкриває зміст навчального матеріалу (інваріантний, який вивчається всіма школярами; варіативний – специфічний для кожного виду декоративно-ужиткового мистецтва, який вибирається учнями залежно від уподобань, інтересів, нахилів, здібностей, гендерного поділу).

Інваріантна складова навчальної програми спеціалізації «Художня обробка матеріалів» має сприяти розвитку в учнів конструктивного мислення та творчих здібностей, вихованню національної свідомості, творчого ставлення до праці, глибокого розуміння цінності національної культури у світовому полікультурному просторі, формуванню вмінь створювати оригінальні форми декоративно-ужиткових виробів, розробляти орнаменти, підбирати кольори та техніки декоративного оздоблення; працювати з різними інформаційними джерелами, ІТ-технологіями, здійснювати дослідницьку діяльність під час виконання дизайн-проекту, проводити невеликі за обсягом економічні розрахунки.

Варіативна складова навчальної програми спеціалізації «Художня обробка матеріалів» формується за гендерним принципом і передбачає для дівчат оволодіння такими декоративними техніками, як вишивка, ткацтво, в'язання, розпис тканини, художня обробка соломки, бісерне рукоділля, писанкарство та ін.; для хлопців – художня обробка деревини (випалювання, розпис, різьблення, інкрустація, інтарсія, блочна мозаїка тощо), художня обробка металів (декоративне ковальство, художнє лиття, карбування, металопластика, басма, дифування та ін.), художня кераміка, лозоплетіння та ін., а також технологіями виготовлення декоративно-ужиткових виробів з використанням вищезазначених технік і технологій.

Виконання варіативної складової програми передбачає використання школярами попередньо отриманих знань композиційних побудов, законів формотворення і кольорознавства, що дає можливість у разі успішного засвоєння практичних навичок, розвинути художньо-естетичні смаки та якості творчої особистості. Варіативна складова, незважаючи на її практичне спрямування, вимагає від старшокласників знань з історії, народознавства, краєзнавства, рисунка, композиції, матеріалознавства, технологій, а також умінь розробляти дизайн-проекти, здійснювати їх аналіз, готувати проектно-технологічну документацію тощо.

Програмою не передбачається поділ навчального матеріалу на практичні і теоретичні заняття. На кожному занятті виділяється до 15 % часу для повідомлення відомостей мистецтвознавчого чи техніко-технологічного характеру з обраного виду художньої обробки матеріалів, а на практичну роботу – решта 85 % загального бюджету навчального часу. Особлива увага звертається на оволодіння школярами безпечними прийомами роботи, дотримання санітарно-гігієнічних вимог, технологічної та виконавчої дисципліни.

На заняттях доцільно використовувати як натуральні зразки виробів відомих народних майстрів та продукцію місцевих художніх промислів, так навчально-наочні посібники з декоративно-ужиткового мистецтва (альбоми, рисунки, світлини, схеми, слайди тощо). Крім цього, доцільно організовувати екскурсії до краєзнавчих музеїв, на художні виставки, проводити зустрічі з членами Спілки народного мистецтва України, конкурси творчої майстерності, майстер-класи, презентації, вернісажі тощо.

У програмі з кожного виду художньої обробки матеріалів пропонується приблизний перелік об'єктів праці, встановлений з урахуванням регіональних особливостей і традицій. Крім того, зважаючи на індивідуальні творчі здібності і можливості учнів, рівень їхньої попередньої підготовки, інтереси та побажання, вчитель може рекомендувати деяким з них поглиблене вивчення окремого виду художньої обробки матеріалів, що виходить за межі навчальної програми.

У процесі вивчення варіативної складової навчальної програми спеціалізації «Художня обробка матеріалів» старшокласники повинні:

- знати властивості й особливості обробки природних, тканих або конструктивних матеріалів; характеристику інструментів, пристроїв, обладнання для виконання формотворчих і декоративних робіт; техніки виконання декоративних елементів і мотивів; технології виготовлення декоративно-ужиткових виробів; вимоги до готових виробів, правила зберігання та догляду за ними; правила безпечної праці та санітарно-гігієнічні норми;
- вміти визначати властивості (декоративні, фізичні, хімічні, механічні та ін.) сировини та матеріалів; правильно добирати матеріали, інструменти, пристрої, обладнання для виготовлення декоративно-ужиткових виробів; володіти техніками формотворення та декорування; проводити кінцеве опорядження декоративно-ужиткових виробів тощо.

Вивчення окремих видів художньої обробки матеріалів завершується виконанням творчого проекту – дизайн-розробкою декоративно-ужиткового виробу, втіленням його в матеріалі та публічним захистом. Захист творчих проектів проводиться на основі ґрунтовного аналізу якості дизайн-розробки, художньо-естетичних властивостей виготовленого декоративно-ужиткового виробу, а також вміння школярем обґрунтувати власний вибір та провести морфологічний аналіз кінцевого результату. Після вивчення кожного з видів художньої обробки матеріалів обов'язковими є організація публічного захисту дизайн-проектів і декоративно-ужиткових виробів на засіданні шкільної художньої ради, яка складається з учнів, педагогів і батьків. Завершальним етапом профільного навчання старшокласників художньої обробки матеріалів є організація наприкінці навчального року шкільної виставки творчих проектів і готових декоративно-ужиткових ви-

робів.

Крім цього, відповідно до положення про державну підсумкову атестацію, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України за № 94 від 18 лютого 2008 р., учні 11 класу, які навчаються за технологічним профілем, складають державну підсумкову атестацію з технологій у навчальних закладах, на базі яких вони вивчали профільні предмети [9]. Склад комісій та порядок оформлення документації заздалегідь визначаються спільно місцевими органами управління освітою й адміністраціями загальноосвітніх навчальних закладів за основним місцем навчання учнів. Державна підсумкова атестація здійснюється відповідно до «Збірників завдань для державної підсумкової атестації з технологій». Однак у межах дослідно-експериментальної роботи за ухвалою педагогічної ради Вілійської школи та погодженням з Шумським районним відділом освіти Тернопільської області нами були внесені додаткові завдання для підсумкової атестації старшокласників.

Педагогічне обґрунтування структури та змісту програми профільного навчання за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів» вимагало використання різних методів дослідження. Так, з-поміж інших було обрано метод моделювання змісту, який передбачав виявлення найоптимальнішого варіанту навчально-пізнавальної діяльності старшокласників і максимально відповідав соціальним, дидактичним та виховним вимогам.

Як зазначалося вище, важливе місце при розробці та вдосконаленні змісту займало його структурування, тобто дотримання чіткої послідовності розташування навчального матеріалу, системності його викладу, повноти і конкретності, а також логіки формування знань й умінь старшокласників з художньої обробки матеріалів. Структурування здійснювалося шляхом складання графів і матриць, які дозволили отримати оптимальне поєднання тем у розділах навчальної програми. При цьому, нами була використана методика, запропонована О. Киверялгом у науковій праці «Методи дослідження в професійній педагогіці» [4, с. 214]. Оперуючи набором навчальних тем, змінювалося їх розташування в матриці програм і отримувалися різні варіанти графів, які наочно демонстрували вади структури. Цей метод дозволив видозмінювати матриці, а звідси – й вдосконалювати структуру та зміст навчальної програми спеціалізації «Художня обробка матеріалів».

З метою вдосконалення змісту навчальної програми нами було проведено її обговорення й експертне оцінювання згідно з методикою, запропонованою Г. Мельник [6, с. 75]. В обговоренні макету програми впродовж 2010 р. брали участь вчителі технологій та образотворчого мистецтва, а також керівники художньо-прикладних гуртків загальноосвітніх шкіл і позашкільних навчально-виховних закладів, які проходили курси підвищення кваліфікації у Тернопільському та Львівському обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти. До обговорення програми також були залучені викладачі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича». У процесі обговорення в структуру і зміст програми виносилися певні зміни, доповнення, враховувалися пропозиції і побажання педагогів щодо вивчення та розташування окремих тем, використання регіональних особливостей виготовлення декоративно-ужиткових виробів тощо.

Паралельно проводилося експертне оцінювання макету програми профільного навчання за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів» для учнів 10 – 11 класів. З метою об'єктивності експертного оцінювання спочатку був проведений розподіл педагогів на групи, залежно від стажу та рівня їхньої кваліфікації. До першої групи ввійшли експерти з вищою (технологічною або художньою) освітою, стажем роботи понад 5 років, а також викладачі ВНЗ з науковими ступенями і званнями; у другій групі превалювали експерти з вищою та неповною вищою освітою та педагогічним стажем до 5 років. Наступним етапом став розподіл педагогів на групи за рівнем компетентності у галузі художньої обробки матеріалів.

Усього в обговоренні й експертному оцінюванні програми брало участь 142 педагоги. Після ретельного аналізу програми експерти відповідали на питання анкети, висловлювали критичні зауваження та побажання щодо змістового наповнення. Водночас експерти майже одностайно підтримували ідею поділу програми на інваріантну та варіативну складові, використання гендерного підходу й обов'язкового виконання творчого проекту з наступним його публічним захистом перед шкільною художньою радою. Особливо цікавими були міркування експертів щодо рівнів засвоєння школярами розділів інваріантної складової програми, їх інформативного обсягу, дотримання наступності та міжпредметних зв'язків, узгодженості кількості годин на вивчення окремих тем тощо. З допомогою розробленої анкети, визначався рівень репрезентативності і компетентності експерта, при цьому використовувалася модифікована методика Б. Гершунського [1, с. 97 – 98], а відповіді експерта на запитання анкети дозволяли оцінити навчальну програму за 10-бальною шкалою.

Згідно з результатами анкетування до першої групи було віднесено експертів із високим рівнем компетентності, репрезентативність яких становила $К_1$ = 0,84, а до другої – з середнім рівнем компетентності (репрезентативність $К_2$ = 0,79). Згідно з методикою Б. Гершунського, мінімальний показник репрезентативності групи експертів має складати К = 0,67, тому нами враховувалися оцінки двох експертних груп.

Дані анкутування засвідчують, що оцінки експертів на всі питання анкети є вищими за середнє значення, звідси – зміст навчальної програми спеціалізації «Художня обробка матеріалів» відповідає більшості критеріїв відбору та принципам його формування. Водночас у процесі обговорення й експертного оцінювання макету навчальної програми нами все ж були внесені певні зміни і доповнення, а також враховані слушні пропозиції та побажання експертів.

Макет авторської програми з профільного навчання за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів» для учнів 10 – 11 класів пройшов експертне оцінювання, яке підтвердило його відповідність більшості критеріїв відбору та дидактичним принципам формування змісту.

Отже, з позицій процесуально-технологічного підходу професійне навчання художньої обробки матеріалів в умовах старшої загальноосвітньої школи можна розглядати як педагогічну систему, в якій зміст виконує чітко означену функцію, нерозривно пов'язану з іншими складовими цієї системи – методами, формами і засобами. Це зумовлює розробку методики організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток політехнічних знань, конструктивних умінь і творчих здібностей старшокласників.

Література та джерела

1. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах / Борис Семенович Гершунский. – М.: Высш. шк., 1980. – 144 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України за № 1392 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ 1392-2011-п#n9.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України за № 24 від 14 січня 2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ 24-2004-п
4. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
5. Методичні рекомендації щодо вивчення трудового навчання (технологія) і креслення у 2011 / 2012 навчальному році // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – № 7 – 8. – С.2-4
6. Мельник Г.М. Формування базових професійних якостей в учнів профільних класів на заняттях з народних художніх ремесел: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Мельник Галина Миколаївна. – К., 2004. – 235 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 1021 від 28 жовтня 2010 року «Про надання навчальним програмам для 11-річної школи грифа «Затверджено Міністерством освіти і науки України». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.nau.ua/?uid=28.10.10
8. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 893 від 01 жовтня 2008 «Про затвердження структури технологічного профілю навчання для 12-річної

школи». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.nau.ua/?uid=01.10.08
9. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 94 від 18 лютого 2008 р. «Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws /show/z0151-08
10. Сидоренко В. К. Нові орієнтири реформування трудового навчання в загальноосвітній школі / Віктор Констянтинович Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1. – С. 7 – 10.
11. Технології. 10 – 11 класи: Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний напрям. Спеціалізація «Художня обробка матеріалів». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/hud_obrobka.doc

Разработана структура и содержание авторской программы по специализации «Художественная обработка материалов», которая развивается по технологическим профилем. Проведено педагогическое обоснование структуры и содержания данной программы по специализации «Художественная обработка материалов». Осуществлен экспертное оценивание, которое подтвердило, что макет авторской программы профильного обучения по специализации «Художественная обработка материалов» для учащихся 10 – 11 классов, соответствует большинству критериев отбора и дидактическим принципам формирования содержания.

Ключевые слова: учебная программа, профильное обучение, художественная обработка материалов, специализация.

The structure and content of the author's programme in specialization «art processing of the materials», developing to the technological profile, has been proposed. Pedagogical rationale of the structure and content of this programmer has been conducted. The expert estimation which confirmed that the layout of the author's programme of the profile training in specialty «the art processing of the materials» for 10 – 11 grades meets most criteria of the selection and didactic principles of the content.

Key words: curriculum, specialized education, art processing of materials, specializtion.

УДК 372.853

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Опачко Магдалина Василівна
м.Ужгород

Актуальність розглядуваної у статті проблеми обумовлена потребою розробки комплексного підходу до формування методичної майстерності майбутніх педагогів. Розкривається сутність комплексного підходу, головні ознаки. Його реалізація здійснюється у процесі опанування студентами системи дидактичного менеджменту. Структурні компоненти дидактичного менеджменту: проектування, організація і управління, моделювання, діагностика – складають основу методичної роботи вчителя. Опанування студентами змісту дидактичного менеджменту здійснюється у процесі роботи над системою практичних занять, які побудовані за принципом комплексності. В розробці тематики та змісту таких занять полягає перспектива подальшого дослідження.

Ключові слова: комплексний підхід, методична майстерність, дидактичний менеджмент, підготовка майбутніх учителів фізики.

На практиці у професійній педагогічній підготовці найбільш вживаним є термін “педагогічна майстерність”, сутність якого розкрито у працях І.А.Зязюна [6]. Педагогічна майстерність – це сукупність наступних складових: гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, педагогічних здібностей, педагогічної техніки. Професійна компетентність складається із фахової, психолого-педагогічної та методичної компетентностей.

Під методичною компетентністю, здебільшого, розуміють готовність вчителя у рамках фахової дисципліни зрозуміли донести до учнів зміст навчальної програми та організувати діяльність учнів, спрямовану на його засвоєння. Під методичною майстерністю розумітимемо високий рівень прояву методичної компетентності, який забезпечує ефективність діяльності вчителя та результативність у навчальних досягненнях учнів. Як правило, методичної майстерності досягають у процесі набування досвіду професійної діяльності.

Під час навчання студенти опановують основи методичної роботи; знайомляться із особливостями викладання фахової дисципліни, окремих тем курсу фізики; особливостями розв’язування фізичних задач, постановки шкільного фізичного експерименту. Формування методичної майстерності у вищому навчальному закладі, з багатьох причин, має фрагментарний характер (особливо, в умовах підготовки вчителів в умовах класичного університету). Саме тому дослідження науковців-методистів спрямовані на пошуки шляхів удосконалення методичної компетентності (в тому числі, і методичної майстерності) майбутніх учителів фізики.

Проблеми удосконалення методичної складової підготовки вчителя фізики розглядаються у дослідженнях П. Атаманчука (удосконалення умінь управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення фізики); Л. Благодаренко, Н.Сосницької (удосконалення системи лабораторного практикуму з фізики); С. Величка, В. Мендерецького (удосконалення шкільного фізичного експерименту); О. Іваницького, В. Шарко (формування технологічної складової підготовки вчителя фізики); Є. Коршака, А.Павленка (удосконалення вмінь розв’язування фізичних задач); Є. Коршака, О. Ляшенка, В. Савченка (формування системи наукових знань); О.Бугайова, С.Гончаренка, М.Мартинюка, (удосконалення шкільних підручників з фізики); Т.Попової (удосконалення культурно-історичної складової змісту фізичної освіти); В. Сергієнка, М. Шута (удосконалення змісту фахової підготовки майбутнього вчителя фізики); Р.-М.Швай (підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями).

Але розробка загального, системного підходу до формування складових методичної компетентності вчителя фізики не знайшла відображення у теорії і практиці методики фізики та професійної підготовки фахівців.

Нами запропоновано комплексний підхід до формування методичної компетентності майбутнього вчителя фізики, реалізація якого здійснюється у процесі опанування студентами системою дидактичного менеджменту. Дидактичний менеджмент – це система формування складових методичної компетентності вчителя фізики, спрямована на забезпечення ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Ефективність формування методичної складової професійної підготовки вчителя фізики залежить від:

- підготовленості до проектування власної методичної системи;
- здатності здійснювати організацію та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- здатності до моделювання дидактичної взаємодії в залежності від інтересів, запитів, потреб учнів та можливостей дидактичного середовища;
- підготовленості до діагностування дидактичних об’єктів: процесу, взаємодії, середовища та рівня сформованості діагнос-

тичних умінь і навичок.

Іншими словами, рівень методичної підготовленості вчителя, крім іншого, залежить від успішного засвоєння ним змісту дидактичного менеджменту. Складовими менеджменту визначаємо: проектування, організацію та управління, моделювання, діагностування.

У попередніх дослідженнях нами було визначено структуру дидактичного менеджменту, умови його реалізації [3] - [5]. На противагу традиційному підходу, який, у більшій мірі, дає можливість студентам отримати окремі уявлення про сутність роботи вчителя-предметника, засвоєння змісту дидактичного менеджменту забезпечує системність і цілісність у формуванні складових методичної компетеноності майбутнього вчителя фізики,тобто характеризується комплексністю.

Актуальність досліджуваної нами проблеми обумовлена потребою розробки комплексного підходу до формування методичної складової підготовки майбутніх педагогів. Тому метою дослідження визначено обґрунтування дидактичного менеджменту як комплексного підходу у формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя фізики.

Досягненню цілей дослідження сприяла реалізація наступних завдань: 1) визначення сутності комплексного підходу; 2) розкриття змісту дидактичного менеджменту; 3) з'ясування відповідності характеристик системи дидактичного менеджменту вимогам комплексності.

Згідно тлумачного словника комплекс (від лат. complexus – зв'язок, сполучення) – це "поєднання, сукупність предметів чи явищ, що становлять єдине ціле" [1, с.189].

За визначенням В.Романчикова комплексний підхід – дослідницький підхід і принцип організації практики навчання і виховання, що розглядає об'єкт дослідження, практику з позицій цілісності і системності [7, с.135].

Як зазначено у навчальному посібнику з педагогіки, комплексний підхід реалізує ідею цілісності. У відношенні до виховання "комплексність – це єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм виховання" [2, с.496]. Аналіз функцій комплексного підходу у вихованні дозволяє виокремити такі його характеристики: 1) цілісності (орієнтація на цілісну особистість, а не на окремі її якості); 2) всебічності (інтегрує різні напрями виховання особистості за рахунок комплексного вирішення завдань виховання; 3) гармонійності (оптимальне вирішення завдань виховання і збалансованість у доборі виховних впливів); 4) ефективності (одночасне вирішення багатьох завдань виховання).

Отже, під комплексним розумітимемо підхід, який забезпечує одночасне вирішення багатьох і різних завдань системи (цільове призначення, конкретизоване у завданнях), не порушуючи при цьому взаємозв'язки між окремими компонентами системи (кожний із яких має свої функції).

Ознаками комплексного підходу визначаємо наступні: цілісність, системність, різносторонність, оптимальність, ефективність.

У відношенні до професійної (в тому числі, методичної) підготовки майбутніх вчителів фізики ознаки комплексного підходу трактуються як:

- цілісність – орієнтація на розвиток усіх складових професійно-особистісної структури майбутнього педагога (фахового, методичного, психолого-педагогічного, мотиваційного, особистісного);
- системність – орієнтація у змісті підготовки на поєднання теоретичної і практичної складової підготовки фахівців, на системне засвоєння методичних знань (формування понять, особливості викладання окремих тем фахової дисципліни, постановка шкільного фізичного експерименту, розв'язування фізичних задач, використання засобів наочності та експлуатація обладнання, здійснення контролю у навчанні та визначення рівнів успішності засвоєння учнями знань тощо);
- різносторонність – інтеграція різних напрямів методичної складової підготовки вчителя фізики (методологічної, організаційно-управлінської, інформаційно-комунікативної, технологічної);
- оптимальність – орієнтація на розробку комплексних завдань, робота над якими сприяє гармонійному і збалансованому формуванню усіх складових методичної компетентності;
- ефективність – орієнтація на вирішення різних і багатьох завдань формування методичної компетентності майбутнього вчителя фізики.

Отже визначивши сутність комплексного підходу у проекції на професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, виокремивши його головні ознаки, з'ясуємо, чи відповідає визначеним ознакам дидактичний менеджмент – система формування складових методичної компетентності.

Під дидактичним менеджментом розуміємо системний підхід до управління вчителем навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення фізики. Отже підготовку вчителя до реалізації змісту дидактичного менеджменту (або до системного управління дидактичним процесом) розглядаємо як формування складової методичної компетентності педагога. Визначення сутності дидактичного менеджменту уможливлює виокремлення основних структурних компонент, що охоплюють:

- проектування методичних систем;
- організацію та управління дидактичним процесом;
- моделювання у процесі навчання;
- діагностику навчання.

У структурі проектування ми виокремлюємо наступні складові: цілепокладання, планування, структурування, прогнозування. Засвоєння змісту діяльності проектування здійснюється у процесі засвоєння змісту виокремлених складових проектування. Розглянемо детальніше питання про засвоєння змісту компонент дидактичного проектування.

Цілепокладання розглядається у дидактиці фізики як складова методичної роботи майбутнього вчителя і як процес постановки та формування цілей навчання фізиці. Формування системи знань про цілепокладання ґрунтується на визначенні змісту діяльності вчителя фізики, що охоплює етапи від аналізу нормативних положень, програмового матеріалу, планово-методичного забезпечення процесу навчання (рівень реалізації тактичних цілей) до визначення сукупності елементів, що підлягають діагностиці (оперативний рівень).

Процес цілепокладання охоплює і змістовий рівень аналізу, що включає етапи, починаючи із визначення теоретичної і практичної значущості фізичної теорії для досягнення цілей фізичної освіти до технологічної розробки проекту реалізації кожної порції навчального матеріалу.

Планування як складова управлінсько-методичної діяльності вчителя (під управлінням розуміємо цілеспрямоване керівництво розвитком особистості учня у процесі засвоєння ним змісту фізичної освіти) – це не тільки календарно-тематичне та поурочне структурування навчального матеріалу, а й накреслення траєкторії особистісного розвитку учня.

У структурі планування можемо виокремити характерні для діяльності компоненти: цільовий (з якою метою здійснюється планування?), змістовий (які знання, уміння і навички необхідні для здійснення планування?), стимуляційно-мотиваційний (які шляхи стимулювання успіху у плануванні?), організаційно-діяльнісний (які методи і форми роботи використовуються при плануванні уроку?), контрольно-рефлексивний (що потрібно враховувати для запобігання небажаних результатів?), результативний (які результати очікуються?).

Структурування – це розбиття навчального матеріалу на окремі елементи з метою його ефективного засвоєння учнями. Структурування – це перерозподіл, перегрупування навчального матеріалу таким чином, щоб враховуючи наявне дидактичне та технічне оснащення забезпечити ефективне засвоєння учнями змісту навчання у відповідності до вимог навчальної програми та профілю підготовки (загальноосвітній, природничо-науковий, суспільно-гуманітарний).

Зміст навчання студентів структуруванню охоплює: знання про структуру фізичного знання (основа, ядро, висновки); про загальні підходи до структурування навчального матеріалу у відповідності до змісту сучасних вимог до уроку; про підходи до структурування, що відображені у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі; уміння та навички: структурування на-

вчального матеріалу для засвоєння елементів фізичного знання за загальним алгоритмом; вибору адекватних методів навчання; добору методів, форм і засобів контролю за ефективністю засвоєння знань учнями в рамках конкретного способу структурування навчального матеріалу.

Під дидактичним прогнозуванням розуміють процес отримання попередньої випереджальної інформації з метою оптимізації складових навчальної діяльності. Сутність його полягає у передбаченні мети, завдань, змісту, методів, організаційних форм, засобів та результатів навчання. У структурі прогнозування виокремлюємо наступні компоненти: прогнозування цілей; прогнозування змісту, прогнозування процесу; прогнозування результатів.

Для навчання дидактичному проектуванню студентам пропонується комплексні завдання, що передбачають моделювання ситуацій, наближених до професійної діяльності вчителя фізики. Виконання завдання здійснюється на основі розроблюваної студентом опорної теми, яка пропонується в контексті реалізації програмно-цільового підходу до організації самостійної роботи студентів і вибирається студентами самостійно.

Комплексні завдання – це система завдань, кожне з яких окремо має свою конкретну мету, що полягає у формуванні вмінь проектувати різні об'єкти дидактичної системи (цілі, зміст, процес, середовище, взаємодію, результат). В цілому робота над такими завданнями – це завершений цикл діяльності, що охоплює діагностування, цілепокладання, планування, структурування, прогнозування,.

Комплексне завдання формулюється наступним чином: "Розробити проект навчально-методичного забезпечення теми (вказується опорна тема, над якою працює студент)". У процесі роботи над комплексним завданням студенти ознайомлюються із сучасними дидактичними технологіями і здійснюють проектування дидактичних об'єктів з використанням елементів конкретної технології навчання (інтерактивної, проблемної, розвивальної та ін).

Ще один компонент методичної компетентності вчителя – організаційно-управлінський. Організація та управління пізнавальною діяльністю здійснюються у відповідності до ієрархії дидактичних цілей. Ефективність організації та управління визначаються якісною і кількісною оцінкою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Організаційна діяльність вчителя полягає у реалізації цілей навчання і охоплює такі сфери навчання: мотивацію та стимулювання; взаємодію і взаємообмін; результати навчання (емоційна сфера, інтелектуальна, особистісна). Управлінська діяльність педагога полягає у здійсненні контролю та корекції в процесі засвоєння учнями знань і охоплює такі сфери організації навчання: управління пізнавальними процесами (сприйманням, мисленням, увагою, уявою, пам'яттю); управління комунікацією у процесі організації взаємодії; прийняття рішень.

Ефективність організаційно-управлінської діяльності залежить від багатьох параметрів, які також представлені у структурі педагогічної майстерності (за І.А.Зязюном: педагогічної спрямованості, педагогічних здібностей, педагогічної техніки та професійно-фахової компетентності).

Отже у процесі організації навчальної діяльності вчителем забезпечується всесторонній вплив на особистість учня, що досягається шляхом впливу на його мотиваційну, пізнавальну та емоційно-ціннісну сфери. Тому структура організації охоплює:

- організацію стимуляційно-мотиваційної діяльності;
- організацію навчально-пізнавальної діяльності;
- організацію емоційно-ціннісної взаємодії.

У процесі управління здійснюється координація та регуляція впливів, забезпечується самоорганізація та саморегуляція в процесі навчання. Тому структура управління охоплює:

- управління засвоєнням знань учнів;
- контроль і самоконтроль за результатами навчально-пізнавальної діяльності;
- управління самоорганізацією та саморегуляцією у процесі навчання.

Структурні компоненти організації та управління реалізовуються у процесі підготовки майбутнього вчителя фізики системою адекватних методів і форм.

Наступний компонент дидактичного менеджменту – моделювання. Моделювання – це процес компонування, побудови, схематизації, ідеального представлення процесу, явища, об'єкта; це ідеалізація та представлення суттєвих рис, характеристик, особливостей процесів, явищ, об'єктів, яке вбирає в себе суттєві ознаки реальних об'єктів. Моделювання як складова методичної роботи вчителя спрямована на розробку різних стратегій навчання в залежності від багатьох факторів, які впливають ефективність управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Сукупність усіх факторів умовно поділяємо на три групи: фактори, які відносяться до рівня підготовленості учнів до здійснення навчально-пізнавальної діяльності; фактори, які відносяться до стану підготовленості дидактичного середовища; фактори, що відносяться до можливостей учителя реалізувати цілі навчання. Тому у структурі моделювання виокремлюють наступні компоненти: моделювання процесу навчання (основоположний принцип – диференціація навчання в залежності від цілей навчання та рівнів підготовленості учнів); моделювання дидактичного середовища (в першу чергу, йдеться про засоби навчання); моделювання дидактичної взаємодії (виокремлення складових елементів дидактичної взаємодії та їх ролі і місця у загальній ситуації взаємодії, а також провідний тип управління у тій чи іншій ситуації уможливлюють визначення таких моделей взаємодії: репродуктивної (інструктивна); продуктивної (алгоритмізована); конструктивної (діалогічна); творчої (креативна).

Діагностика – це функція професійної діяльності вчителя, яка покликана здійснювати діагностичний супровід, і охоплює сукупність методів та засобів вивчення індивідуальних особливостей навчання, виховання і розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, міжособистісних стосунків. Таке розуміння змісту і сутності діагностичної діяльності вчителя дозволяє розглядати її як діяльність, спрямовану на розпізнавання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації; одержання інформації про стан і розвиток об'єкта, що діагностується; вироблення засад для визначення педагогічних завдань, прийняття учителем рішень і виконання практичних дій.

Кожний із напрямів педагогічної діагностики має суто свої цілі. Головними напрямами діагностичної діяльності, зміст якої пропонується для засвоєння студентам визначено наступні:

- діагностика успішності засвоєння учнями змісту програми;
- діагностика дидактичного середовища;
- діагностика ефективності навчального заняття (самоаналіз уроку; системи уроків).

Отже структурні компоненти дидактичного менеджменту: проектування, організація і управління, моделювання, діагностика – складають основу методичної роботи вчителя. Засвоєння їх змісту спрямоване на формування складових методичної компетентності і сприяє розвитку методичної майстерності вчителя фізики. Опанування студентами змісту дидактичного менеджменту здійснюється у процесі виконання ними системи практичних занять, які побудовані за принципом комлексності. Зміст кожного заняття будується навколо стрижневої ідеї, пронизаної взаємозв'язками (через систему комплексних завдань) із іншими методичними завданнями. Саме таким чином і реалізується ідея комплексного підходу до формування методичної складової підготовки майбутнього вчителя фізики.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із удосконаленням та розробкою тематики та змістового наповнення системи практичних занять з основ дидактичного менеджменту.

Література та джерела

1. Івченко А. Тлумачний словник української мови/ Анатолій Івченко – Харків: "ФОЛІО", 2004. – 540с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посіб. – Вид п'яте, доп. і перер. / Неля Євхтиніївна Мойсеюк. – К., 2007– 656с
3. Опачко М.В. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці вчителя фізики: роль і місце //Науковий вісник УжНУ. Серія «Соціальна робота. Педагогіка» /М.В.Опачко. – 2008. – Вип.14. – С.117-120
4. Опачко М.В. Проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя фізики //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка.

Соціальна робота/ М.В.Опачко. – 2009. – Вип. 16-17. – С.149-152
5. Опачко М. Підготовка майбутніх учителів фізики до реалізації завдань дидактичного менеджменту //Третій український педагогічний конгрес. Зб.наук. пр./ М.В.Опачко. – Львів: Сполом, 2010. – С.334-344
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник /Володимир Іванович Романчиков. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 254 с.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена потребностью разработки комплексного подхода к формированию методического мастерства будущих педагогов. Раскрывается сущность комплексного подхода, главные признаки. Его реализация осуществляется в процессе овладения студентами системы дидактического менеджмента. Структурные компоненты дидактического менеджмента: проектирование, организация и управление, моделирование, диагностика – составляют основу методической работы учителя. Овладение студентами содержания дидактического менеджмента осуществляется в процессе работы над системой практических занятий, построенных за принципом комплексности. В разработке тематики и содержания таких занятий состоит перспектива дальнейшего исследования.

Ключевые слова: комплексный подход, методическое мастерство, дидактический менеджмент, подготовка будущих учителей физики.

The author of the article has considered the need to develop an integrated approach to the formation of methodological skills of future teachers as well as the essence of an integrated approach, the main charcteristics. Its implementation is carried out in the process of mastering of student didactic management system. The structural components of didactic management are: design, organization and management, modeling, diagnostics − which are the foundation of methodical work of a teacher. Mastering by the students of didactic content management is performed in the process of work on the system of practical training built on the principle of comprehensiveness.

Key words: an integrated approach, methodological skills, didactic management, training of future teachers of physics .

УДК 372.8

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ І ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Павленко Анатолій Іванович
м.Запоріжжя

У статті розглянуті, проаналізовані і уточнені теоретичні основи контекстного навчання і відповідних технологій (А.О.Вербицький). Обгрунтовується подальше розширення, доповнення та корекція теоретичних засад контекстного підходу і технологій навчання. Це можливо на основі гуманізації навчання, розгляду широкого спектру соціо-культурних контекстів у змісті навчання як вищої, так і середньої школи. Подальшого розвитку дістав понятійний апарат контекстного навчання, класифікація навчальних технологій.

Ключові слова: теоретичні основи; контекстне навчання; інноваційні технології навчання; розвиток.

Реформування освітнього процесу в Україні обумовлює звернення до актуальних інноваційних підходів і технологій та їх практичного впровадження.

Контекстне навчання і технології пов'язують з компетентісним підходом і відносять до інноваційних технологій навчання вищої школи (А.О.Вербицький), що реалізуються на практиці вже протягом останніх тридцяти років.

Широка експериментальна практика застосування технологій контекстного навчання та поєднання і взаємодія із вже відомими інноваційними технологіями створюють проблему теоретичного узагальнення практичної реалізації контекстного навчання, подальшого визначення понятійного апарату та ін.

У статті на основі узагальнення навчальної практики будуть проаналізовані теоретичні основи контекстного навчання і відповідних технологій та розглянуті нові можливості їх подальшого розвитку.

Основна авторська ідея А.О.Вербицького контекстного навчання полягає у тому, щоб накласти засвоєння студентом теоретичних знань на канву майбутньої професійної діяльності засобами послідовного моделювання у різноманітних формах навчальної діяльності професійну діяльність спеціалістів в її предметно-технологічний (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст) складових [2, с.69].

У контекстному навчанні на мові наук і з допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання, традиційних і нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їх майбутньої професійної діяльності [Там само, с.77].

Для контекстного навчання характерна семіотична навчаюча модель. Вона представляє собою вербальні або письмові тексти, що містять теоретичну інформацію про конкретну область професійної культури і передбачують її індивідуальне засвоєння кожним студентом (лекційний матеріал, традиційні навчальні задачі, завдання і т.п.). Одиницею роботи студента є мовна дія [Там само, с.72]. Відзначимо, що звернення до текстів і пошуку смислів характерні для нової, гуманістичної освітньої парадигми.

Разом з тим потребує більш цілеспрямованого розгляду понятійний апарат контекстного навчання. Зазначимо, що енциклопедичні видання саме в мовному плані і розглядають загальне поняття контексту. Контекст (лат. contextus – тісний зв'язок, сплетення) – відрізок, частина тексту писемної чи усної мови з закінченою думкою, який дає змогу точно встановити значення окремого слова чи виразу, що входять до його складу. У ширшому значенні контекст – середовище, в якому існує об'єкт [4].

У Словопедії контекст (від лат. contextus – тісний зв'язок, з'єднання) –лінійне синтагматичне оточення, яке необхідне (чи достатнє) для реалізації потенцій значення слова або таке, що здатне породжувати певні зміни в значенні. Одне з основних понять стилістики, оскільки більшість стилістем реалізуються тільки в контексті, тобто в частині тексту, яка дає можливість визначити стилістичне значення мовної одиниці.

У нашому випадку важливим є широке розуміння контексту – як мовне оточення, ситуація й умови спілкування, а також національно-культурне середовище [5].

За свідченням А.О.Вербицького і М.Д.Ільязової досвід практичного застосування проблемного навчання та інших дослідницьких, евристичних, пошукових і подібних методів ставить один із ключових методологічних питань: який підхід здатний забезпечити можливості творчого розвитку суб'єкта навчання, його критичного мислення – використовуваний скрізь задачний чи проблемний.

Для цього, як доказ, автори порівнюють послідовність і зміст

дій студента при задачному і проблемному підходах.

Задачний підхід: Аналіз умови готової задачі → Пригадування способу розвязку → Розв'язок → Формальне звіряння з еталонною відповіддю.

При цьому алгоритм пізнавальної діяльності студента короткий, діяльність репродуктивна, виконавча. Це чисто навчальна процедура, що рідко зустрічається у завжди ймовірнісній професійній діяльності. У дослідницькій позиції, і з рештою формально, студент знаходится лише на етапі аналізу умови задачі.

Проблемний підхід: Аналіз проблемної ситуації→Постановка проблеми → Пошук необхідної інформації і висунення гіпотез→Перевірка гіпотез і отримання нового знання→Переведення проблеми в задачу (задачі) →Пошук способу розв'язку→Розвязок→Перевірка розвязку→Доведення вірності розв'язку задачі.

Рух пізнавальної діяльності студента при проблемному підході набагато більше цікавіший і продуктивніший з точки зору розвитку його мислення і особистості. Студент знаходиться у дослідницькій позиції на всіх етапах роботи, окрім одного – етапу практичного розв'язування ним самим сформульованої задачі.

Таким чином, порівняння етапів і змісту дій студента у тому чи іншому випадку переконує, що тільки проблемний підхід забезпечує можливості розвитку його мислення [2, с.56].

Уточнимо – проблемний підхід спрямований на розвиток творчого мислення особистості. На наш погляд, автори досить штучно розділяють у даному випадку задачний і проблемний підходи. Так, дійсно, задачі можуть бути «задачами-вправами», рутинними (Г.О.Балл), або тренувальними, «готовими», які розв'язуються за певним алгоритмом і не рутинними, проблемними, які розгортаються за законами самостійного цілеутворення у пізнавальній діяльності особистості (реалізації цілісного творчого процесу пізнання): від самостійного бачення проблемної ситуації і постановки (формулювання) задачі – до її подальшого розв'язування і розгляду нових фактів. Сама постановка задачі є творчим актом пізнавальної діяльності особистості [7].

Послідовність роботи над готовою задачею (саме до розгляду готових задач автори звужують задачний підхід) необгрунтовано спрощується до розв'язування аналогічних задач за певним одиничним зразком, пригадування формули (пригадування способу розв'язку відомої задачі), або у кращому випадку – до розв'язування певного класу аналогічних задач за відомим алгоритмом. Відзначимо, що розпізнавання, встановлення аналогічності даної задачі до іншої може набувати форму висунення гіпотез і потенційно набувати саме по собі значення акту творчого мислення, так само як і віднесення тієї чи іншої задачі до певного класу аналогічних задач, що мають спільний алгоритм розв'язку. Також, у загальному випадку, еталонної відповіді може і не бути, і потрібно буде розв'язувачу перевіряти, якісно оцінювати відповідь з певною ймовірністю, доводити правильність відповіді задачі як за проблемного підходу.

З іншої сторони, у випадку проблемного підходу, послідовність, на думку авторів, розпочинається з аналізу проблемної ситуації, але цю проблемну ситуацію не можна передати у готовому вигляді, її потрібно особисто усвідомити на прикладі розгляду певної життєвої чи навчальної ситуації.

На нашу думку, потрібно вести мову про максимально можливий цілісний процес пізнавальної діяльності особистості над задачею – з самостійною постановкою і розв'язуванням пізнавальних навчальних задач, і відповідно – процес постановки і розв'язування навчальних проблем, які потенційно можуть бути зафіксовані у тексті і знакових моделях (задачах) і передаватися іншим.

Теорія і технології контекстного навчання А.О.Вербицького базуються на трьох джерелах: 1) теоретичному узагальненні різноманітного практичного досвіду інноваційного навчання; 2) розумінні смислотвірного впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; 3) діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду, розвиненій у вітчизняній психології і педагогіці [2, с.63].

Розглянемо дані джерела докладніше. Узагальнюючи вітчизняний досвід розробки і використання технологій інноваційного навчання, автори намагаються закріпити за ним паралельну назву "активного" навчання та відносять до його методів і форм починаючи з середини 70-років минулого століття: методи проблемного навчання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розв'язування ситуаційних задач, метод проектів, розігрування ролей, методи імітаційного моделювання, ділові ігри, самостійну роботу студентів, нові інформаційні технології, навчально- і науково-дослідницьку роботу студентів, "реальне" дипломне проектування, виробничу практику і т.п. При цьому автори без належної аргументації зауважують, що ці і подібні їм методи – результат переважно емпіричних розробок, які без опори на сучасну психолого-педагогічну теорію поступово асимілюються традиційною системою навчання, не змінюючи її якості.

Альтернативною теорією, здатною, на думку авторів "…надати потужний інноваційний імпульс класичній освітній парадигмі", є представлена ними теорія контекстного навчання. Але далі наводиться цілком алогічне заперечення попередньої оцінки ролі методів проблемного навчання, теоретичні основи проблемного навчання вже переходять у "нові" теоретичні основи контекстного навчання. "На відміну від емпірично виниклого "активного навчання" методи проблемного достатньо теоретично обґрунтовані… У багатьох психологічних дослідженнях доведено, що мислення людини народжується у проблемній ситуації. В силу ряду причин проблемне навчання не стало особливим типом навчання, однак воно обумовило необхідність реалізації принципу проблемності у його зміст, і при його розгортанні в діалозі (зовнішньому і внутрішньому) суб'єктів освітнього процесу" [Там само, с.64].

Наведені теоретичні джерела, на нашу думку, мають низку протиріч, неточностей, і некоректних узагальнень. По-перше, вказаний час впровадження перелічених авторами методів і форм технологій інноваційного навчання не відповідає реальному, адже метод проектів, самостійна, навчально- і науково-дослідницька робота студентів, «реальне» дипломне проектування, виробнича практика були відомі набагато раніше 70-х років минулого століття і стали свого часу, до речі, предметом ґрунтовних і визнаних теоретичних досліджень. Наприклад, з проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів – дидактичні дослідження Л.П.Аристової, Т.В.Габай, О.С.Дубинчук, Т.Г.Шамової, Г.І.Щукіної та багатьох інших. Так само, зауважимо, що технологічний підхід дістав розвиток і отримав визнання лише фактично з 90-х років.

По-друге, вплив предметного контексту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності досить повно представлений теоретичних дослідженнях у визначенні і подальшій практичній реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін (50-70-і роки XX ст.).

По-третє, діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, і відповідний діяльнісний підхід у навчанні, розвинені у вітчизняній психології і педагогіці, безпосередньо пов'язані із задачним підходом. Навчальна діяльність учня є пізнавальною діяльністю і спрямована на удосконалення, зміну, доповнення його власного досвіду. Розв'язок окремо взятої навчальної задачі виглядає найпростішою "клітиною", "одиницею" побудови діяльності учіння в цілому (Давидов В.В., Підкасистий П.І., Буряк В.К., А.І.Павленко та ін.).

Задачі дедалі більше стають як у психології, так і в логіці об'єктом спеціального вивчення навіть незалежно від суб'єкта (Г.О.Балл, Л.Л.Гурова, Л.М.Фрідман та ін.). "Задача – об'єкт діяльності мислення, що містить вимогу деякого практичного перетворення або відповіді на теоретичне запитання за допомогою пошуку умов, що дозволяють розкрити зв'язки (відношення) між відомими і невідомими її елементами" [6].

Знову ж таки, показова повна відмова автора теорії контекстного навчання у діяльності мислення суб'єкта під час розв'язування задач виглядає некоректною. "Навчальна задача – це узагальнена знакова модель багатьох минулих проблемних ситуацій із практичного або дослідницького досвіду людей. "Очищені" від протиріч і невизначеностей, ці ситуації перетворюються у задачі (завдання), у своєрідні "культурні консерви", що, поряд із теоретичною інформацією, і складають зміст навчання. Разом із формулюванням умов задачі студентам дається алгоритм (спо-

сіб) її розв'язування, який потрібно просто запам'ятати. Мислення тут не потрібне" [3, с.34]. Але ж існує ще й самоцінне логічне, алгоритмічне мислення, що доповнює евристичне, креативне, творче, дивергентне. Знову ж таки, проблемні ситуації не можуть, на відміну від описаних у мові (тексті), чи знакових моделях усвідомлених проблем перетворюватися у задачі.

У структурі навчальної задачі певний контекст може професійно-орієнтованим, практико-зорієнтованим, міжпредметним, виховним, історико-культурним, соціокультурним і т.д., також входити до латентних (прихованих) умов. Зокрема навчальні предметні задачі (з математики, фізики, географії і т.д.) на історичну, економічну, екологічну та іншу актуальну соціо-культурну тематику [7, 8].

Таким чином, технології контекстного навчання можуть бути розширені на практиці у: реалізації міжпредметних зв'язків; застосуванні методу "занурення"; збагаченні навчально-освітнього середовища; реалізації національно-культурного навантаження, культуровідповідності змісту навчання; розв'язуванні сюжетних навчальних задач визначеної соціо-культурної тематики; розгляді історії наукових відкриттів і винаходів; аналізі художнього твору; проведенні ділових, рольових, дидактичних ігор; виробничій практиці; тренінгах, роботі в групах; навчальних і дипломних проектах і т.д.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що теоретичні засади контекстного підходу і технологій навчання можуть набувати подальшого розширення, доповнення та корекції на основі гуманізації навчання, розгляду широкого спектру соціо-культурних контекстів у змісті навчання.

За таких умов контекстне навчання і відповідні технології можуть бути застосовані у практиці загальноосвітньої школи, змісті навчання в цілому, а не лише в профільних класах.

Актуальним напрямом подальшої розробки окресленої проблеми є визначення і систематизація можливостей використання контекстного навчання в середній школі.

Література та джерела

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. /А.А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
3. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач /Л.Л.Гурова. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1976. – 327 с.
4. Контекст [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/ wiki/Контекст > – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Контекст [Електронний ресурс]. – Режим доступу: КОНТЕКСТ – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Павленко А.І. Задачний і компетентісний підходи у навчанні: перспективи інтеграції /Анатолій Іванович Павленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні: реалії та перспективи. – Випуск 42: збірник наукових праць / заг. ред. проф. В.Д.Сиротюка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С.207- 211.
7. Павленко А.І. Методика навчання учнів середньої школи розв'язуванню і складанню фізичних задач: (теоретичні основи) /Анатолій Іванович Павленко. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 177 с.
8. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики // [С.У.Гончаренко, Є.В.Коршак, А.І.Павленко, О.В.Сергєєв та ін. /За заг. ред. Є.В.Коршака]. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 185 с.

В статье рассмотрены, проанализированы и уточнены теоретические основы контекстного обучения и соответствующих технологий (А.О.Вербицький). Обосновывается дальнейшее расширение, дополнение и коррекция теоретических основ контекстного подхода и технологий обучения. Это возможно на основе гуманизации образования, рассмотрения широкого спектра социокультурных контекстов в содержании обучения как высшей, так и средней школы. Дальнейшее развитие получил понятийный аппарат контекстного обучения, классификация учебных технологий.

Ключевые слова: теоретические основы; контекстное обучение; инновационные технологии обучения; развитие.

The article discussed, analyzed and refined theoretical basis of contextual learning and related technologies (A.O.Verbytskyy). Substantiated further expansion, addition and correction of the theoretical principles contextual approach and technology education. This is possible on the basis of humanizing education, consideration of a wide range of socio- cultural contexts in the sense of higher education as well as secondary schools. Further development took conceptual apparatus contextual learning, classification of educational technology.

Key words: theoretical foundations, context of education, innovative learning technologies, development.

УДК 378.147:811.111

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Павлишин Галина Ярославівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування та удосконалення англомовної фонетичної компетенції у студентів медичних ВНЗ. Обґрунтовано специфіку фонетики англійської медичної термінології, виокремлено різновиди завдань та методи навчання іншомовної вимови у контексті професійно орієнтованого вивчення англійської мови. Запропоновано зразки фонетичних вправ, які необхідні для навчання правильної орфоепії фахових лексем та здійснення мовленнєвої діяльності студентів-медиків на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: ESP, фонетична компетенція, мовленнєвий матеріал, звук, фонема, лексема, система вправ.

Постановка проблеми. Сьогодні особливої актуальності у сфері розвитку вищої школи набуває її інтегрування в міжнародний освітній простір, що сприяє переосмисленню мети вивчення іноземних мов. Професійно орієнтованому вивченню англійської мови (ESP – English for Specific Purposes) належить провідна роль у сфері пошуку та розробки шляхів удосконалення рівня фахової іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки практичне володіння іноземною мовою в умовах сучасного суспільного розвитку є обов'язковою передумовою для успішної професійної діяльності інтелектуальної еліти.

Проблема активізації не лише фахової майстерності, а й широкої мовної підготовки майбутнього лікаря є важливою, позаяк від рівня володіння іноземною мовою залежить ефективність засвоєння англомовної фахової інформації студентами-медиками, підвищується пізнавальний інтерес, що і сприяє необхідності роз-

витку навичок правильного розуміння понять й категорій у різних сферах медицини, інтенсивного усного та писемного спілкування із колегами-однодумцями з різних країн світу. Формування та удосконалення основ іншомовної комунікативної діяльності у студентів вищих навчальних закладів вимагає серйозної уваги до аспектів засвоєння майбутніми працівниками охорони здоров'я фонетичних характеристик фахових лексем, до розвитку здатності слухового сприймання англомовної комунікації, вироблення умінь і навичок усного спілкування, читання і розуміння прочитаного матеріалу, оскільки успішність мовленнєвої діяльності залежить від зрозумілості та виразності оформлення власного мовлення співрозмовником.

Аналіз досліджень і публікацій. У працях в галузі ESP під методикою формування фонетичної компетенції у студентів немовних навчальних закладів розуміють навчання вимови, що спрямоване на вироблення у майбутніх фахівців стійких орфоепічних навичок іноземної мови за професійним спрямуванням. Науковий формат, присвячений методам і прийомам навчання фонетики іноземної мови, належить М. Вятютнєву, С. Ніколаєвій, Г. Роговій. Залежність між результативністю навчання вимови та рівнем професійно-мовної компетенції встановили у своїх студіях В. Васильєв, Н. Галькова, М. Дворжецька, Г. Рогова. Феномен аудіювання розкритий у працях Г. Городілової, І. Зімньої, Н. Ожегової, Н. Соболєвої.

Формулювання мети статті. Основними цілями нашого дослідження є аналіз системи фонетичних вправ та завдань, які спрямовані на формування та удосконалення умінь вимови професійно зорієнтованих лексем у студентів-медиків при вивченні англійської мови фахового спрямування.

Виклад основного матеріалу. Методисти й автори сучасних підручників та посібників ESP [2; 5; 7] рекомендують навчати усного фахового мовлення через оволодіння фонетичним, лексичним та граматичним мовними рівнями у системі різноаспектних передтекстових (Vocabulary Practice; Pre-Text Assignment) та післятекстових комунікативних вправ (Comprehension check; Post-Text Assignment), побудованих за принципом мовленнєвих ситуацій і спрямованих на удосконалення орфоепічних норм англійської мови, заучування правильної вимови фахових лексем, вивчення активного функціонально-тематичного словника, розуміння тексту, розвитку вмінь спілкування та засвоєння мовного матеріалу, тобто всіх тих навичок, які необхідні сучасному працівнику медичної галузі для участі у міжнародному фаховому діалозі.

Формування фонетичної компетенції у студентів-медиків здійснюється завдяки правильній вимові звуків та звукосполучень, реалізації орфоепічних норм у мовленнєвій діяльності, правильному наголошуванні слів, володінні інтонаційними засобами увиразнення мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо).

Систематична робота щодо покращення вимови фахових лексем здійснюється студентами протягом всього курсу вивчення англійської мови і виконується на основі принципів наступності навчання, оскільки студенти ВНЗ вивчають ту ж іноземну мову, що і в школі, однак характер удосконалення їхньої фонетичної компетенції повинен змінюватися на різних етапах навчання. На початковому етапі, на перших заняттях фахової англійської мови, доцільним було б повторити та систематизувати правила вимови, її корекцію, але досвід роботи у групах немовних факультетів ВНЗ доводить, що часто її потрібно сформувати у студентів заново, тому що групи формуються з випускників різних шкіл із неоднорідним рівнем знань. Такий коригувальний курс фонетики вимагає значних часових затрат, які не передбачені програмою навчальної дисципліни. Робота над вимовою в процесі вивчення англійської мови студентів-медиків має велике значення для вироблення умінь і навичок усного мовлення, адже можливість іншомовного розуміння пов'язана з адекватністю сприйняття фонетичної сторони мовлення і вдосконалення навчання іншомовної мовленнєвої діяльності багато в чому визначається успішністю формування вимовних основ цієї діяльності [5, с. 29].

Варто наголосити на специфіці фонетики медичної англійської термінології, лексеми якої мають походження з латинської та грецької мов й активно застосовуються при вивченні теоретичних та практичних, передклінічних та клінічних навчальних предметів. Майбутні медики часто вживають латинські терміни замість англійських, що пов'язано з етимологією лексем: trunk – truncus (тулуб), cell – cellŭla (клітина), centre – centrum (центр), fiber – fibra (волокно), tablet – tabuletta (таблетка) тощо. Л. Фіоріто презентує вивчення англійської мови не як відокремленого предмета, а як складову фахової предметної сфери, значущої для студента, та є важливим підґрунтям його зацікавленості в оволодінні мовою [9]. Дж. Аллен констатує, що інтерес студентів у вивченні фахової англійської мови підтримується реальним відчуттям цінності зв'язку між заняттями з англійської мови і діями, що відбуваються у лабораторії з фізики, майстерні інженера чи на операційному столі хірурга [8, с.9]. Ми дотримуємося думки науковців, що зацікавленість студентів у майбутній спеціалізації та активна співпраця між спеціалістами медичного профілю буде сприяти формуванню високої вмотивованості студентів-медиків відпрацьовувати комунікативну, зокрема фонетичну англомовну модель.

Існують різні підходи до навчання іншомовної фонетики, проте найуживанішими є традиційний та комунікативний методи [2; 7]. Суть традиційного методу вивчення іншомовної вимови полягає у тому, що навчання повинно відбуватися як свідоме засвоєння вимовних дій та їх акустичних ефектів. Становлення слухо-вимовних навичок включає ознайомлення зі звуками іноземної мови, тренування їх вимови та застосування набутих умінь в усному мовленні та у читанні вголос і включає два види вправ: активне слухання зразка та свідома імітація [7, с.68-69]. Комунікативний метод вивчення іншомовної фонетики заперечує традиційний метод, наголошуючи на тому, що навчання орфоепії з перших занять має проходити в умовах реального спілкування, а „вимова має "не додаватися" до мовлення, а бути його основою, нерозривно пов'язаною з іншими компонентами навчання іншомовного мовлення – лексичними та граматичними навичками" [2, с.43-44]. Ми вважаємо за необхідне поєднувати традиційний та комунікативний методи при навчанні вимови фахової англомовної лексики студентів немовних ВНЗ, оскільки використання тільки традиційного методу є неефективним через його спрямованість на вироблення лише акустичних та моторних навичок без врахування комунікативного аспекту. Комунікативний метод, хоч і базується на комунікації, не подолає негативного впливу міжмовної інтерференції, якщо не буде послуговуватися концепціями традиційного методу для формування орфоепічних навичок: доцільним та ефективним тут є демонстрація звуків лексем, згодом відпрацювання артикуляції й закріплення навичок звучання фонем у ситуаціях мовленнєвої діяльності, показуючи функціональну та комунікативну цінність правильної орфоепії.

Робота над вимовою повинна здійснюватися при всіх видах навчальної діяльності з обов'язковим застосуванням засвоєних правил фонетики як у живому мовленні викладача, так і в записах. Вироблення нормативної мовленнєвої діяльності у студентів-медиків є складним процесом, який полягає в ознайомленні, формуванні та удосконаленні комунікативних дій майбутніх працівників охорони здоров'я з новим фонетичним матеріалом у фахових ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази / речення, а згодом і тексту, тобто вироблення вільного мовлення відповідно до норм і правил фонетичної системи англійської мови.

Фонетичні вправи, які полегшують навчання вимови англомовних звуків, поділяються у методиці на дві основні групи: вправи на рецепцію та вправи на репродукцію, які є взаємопов'язаними і мають завдання сформувати у студентів як слухові, так і орфоепічні навички [2; 5; 7; 9]. Вправи на рецепцію – це некомунікативні вправи на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію. Завдання на впізнавання та диференціацію нового звука / звукосполучення серед інших, наголошеного слова та складу виконуються на рівні окремих слів або словосполучень. Завдання вправ на ідентифікацію звуків – розпізнавати звук як відомий за певними характеристиками. Взірцями таких вправ можуть бути: прослухати фрази, вірші, в яких є новий звук; прослухати пари слів і визначити в них однакові приголосні чи голосні звуки тощо.

Вправи на рецепцію доцільно використовувати при навчанні вимови на всіх ступенях навчання іноземної мови у школі, в коригувальному університецькому курсі вивчення іноземної мови та

при опануванні основами фахової англійської мови. Варто надати особливої уваги підручникам і посібникам з ESP, які містять розділ „Вступний корективний курс" [1, с.6-27] або „Граматичний довідник" [6, с.533-569], [4, с.359-391], що дозволяє студентам повторити і закріпити фонетичні та граматичні конструкції, вивчені на шкільних заняттях англійської мови. У курсі професійно зорієнтованого вивчення англійської мови у ВНЗ вправи на рецепцію рекомендовано виконувати при засвоєнні нового матеріалу та читанні вголос. Практичними будуть також рецептивно-репродуктивні завдання на імітацію одиниць мовлення: некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні. У процесі виконання некомунікативних вправ доцільно звертати увагу на певні характеристики фонем (довготу, наголос тощо). Умовно-комунікативні завдання використовують такі види роботи: імітація зразка мовлення, підстановка слова у словосполучення та речення, відповіді на запитання. Доцільними для формування фонетичної компетенції будуть і комунікативні вправи, які, безперечно, беруть за опору рецептивні та рецептивно-репродуктивні (некомунікативні та умовно-комунікативні) взірці.

Кожне заняття англійської мови у ВНЗ охоплює професійно орієнтований текст та фонетичний матеріал до нього, який можна використати для формування фахової комунікації під час занять в аудиторії та у процесі самостійної роботи студентів. Варто наголосити на необхідності використання словників у процесі навчання фонетики іноземної мови, оскільки орфоепічна компетентність є фундаментом усного спілкування, тому використання додаткового джерела знань – словника – має супроводжувати всі етапи роботи над вивченням звучання англомовного слова. За допомогою словника студент-медик отримує інформацію про вимову звуків з транскрипції лексеми. Як правило, кожен англомовний текст пропонується студентам зі сформованим до нього переліком фахових термінів, поданих із транскрипцією, з якими студент ознайомлюється вперше. Часто цей перелік є недостатнім для студента і доречним буде використання майбутнім фахівцем додаткових джерел для з'ясування як значення невідомої лексики, так і її правильної вимови.

Для засвоєння фонетичних норм фахової англійської мови варто використовувати фонограми вимови звуків у термінах, аудіозаписи текстів, окремих розмовних тем і діалогів, застосовувати словники для перевірки орфоепічних норм слів та словосполучень з подальшим застосуванням їх в усних висловлюваннях фахового спрямування.

Для закріплення вимовних навичок студентів-медиків доцільно починати заняття фахової англійської мови з фонетичних вправ, метою яких є "налаштування" артикуляційного апарату сприймати англомовну мовленнєву діяльність. На вступному (ознайомлювальному) етапі вивчення теми професійного спрямування використовуємо нескладні рецептивно-репродуктивні завдання, що розвивають орфоепічну практику та водночас мають комунікативну спрямованість, оскільки одним із видів роботи є не тільки правильно вимовити лексему, але і скласти із нею власне висловлювання:

1. Here are some words in phonetics. Spell the words, translate them into Ukrainian and then use in the sentences of your own:

['Alnq], ['kRpql], ['krelnlqm], ['selkrqm], ['tendqn], ["rJprq'dAkSqn] … [6, с. 76].

2. The following words are lacking vowels. Write in the vowels, translate the words into Ukrainian and practise saying them. The first word has been found for you as an example: sphgs – oesophagus.

pcmkr prcsn
rsstnt rtcl …. [6, с.112].

3. Read the following transcriptions. Write them in words and give their Ukrainian equivalents.

['PksIGqn], ['nxrqVIN], ['hRdqnIN], ['hRt], ['lnGqrl] … [3, с.336].

Досвід спілкування зі студентами на заняттях ESP показує, що часто спостерігаємо тенденцію до вживання латинських й грецьких еквівалентів замість англійських слів. З цієї причини студентам рекомендують закріпити етимологію англійських лексем і реалізувати орфоепічні норми, виконавши умовно-комунікативні вправи тренувально-репродуктивного характеру:

1. Translate the following international words:

Etiology, deficiency, humanity, typical, percent, to infect, genesis, special, receptive, to produce, function, organism … [1, с.250].

Удосконалення мовленнєвих дій студентів з фонетичним матеріалом на рівні словосполучення та речення здійснюється за допомогою заучування напам'ять фахових словосполучень, стійких зворотів, віршів, діалогів, а також читання вголос уривків текстів з підручника тощо. Огляд навчально-методичної літератури професійного спрямування дозволяє зробити висновки, що автори підручників активно використовують названі вище комунікативні конструкції для навчання фонетичної компетенції, адже студенту простіше запам'ятати вимову певного фахового терміна у контексті фрази чи речення, які римуються:

1. Learn the following idioms. Make up situations to illustrate their meaning:

one bone one flesh – одного поля ягода
limb and bone – з голови до ніг
to lay down one's bones – віддати своє життя
to have a bone to pick with sb – мати зуб на когось [4, с. 120].

2. Riddles and Mysteries. Read each riddle and fill in the blank with the correct part of your body that rhyme

It has a beat,	It's got lots of nerve.
That warms your feet	It's got to observe,
An important part,	Think and strain,
Is your _____.	It is your _____

[6, с. 235].

Сучасні навчально-методичні джерела пропонують аудіювання, яке активно застосовується з метою вироблення фонетичної, лексичної та граматичної компетенцій. Посібник „Professional English: Medicine" містить додаток „Training Video Links" (інтернет-посилання на навчальне відео) [6, с. 494-497]. Майбутні фахівці медичної галузі повинні прослухати фонограму або подивитися навчально-методичний відеоматеріал, відтворити й обговорити його із викладачем та одногрупниками. Таке представлення фахового дидактичного матеріалу орієнтує студентів не на механічне запам'ятовування великої кількості англійських фахових лексем, а на розвиток мовленнєвої компетентності, тобто тих вмінь, які необхідні для розв'язання фахових ситуативних завдань, використовуючи англійську медичну термінолексику.

Правильне фонетичне звучання іноземної мови дозволить майбутньому лікареві коректно вимовляти фахову термінологію у власній комунікації, оскільки кожне завдання підручника чи посібника ESP спрямоване не тільки на перевірку фонетичної грамотності студента, але і на подальше створення власного усного тексту, який має бути зрозумілий для співрозмовника. Варіанти фонетичних завдань відпрацьовують комунікативну модель навчання англійської мови і використовуються, як правило, у системі передтекстових вправ, позаяк привертають увагу студента-медика до закріплення правильної фонетичної комунікації ще до етапу опрацювання медичного автентичного тексту.

Висновки. Процес формування й удосконалення англомовної фонетичної компетенції студентів на заняттях ESP у медичних вищих навчальних закладах є невід'ємним складником фахової культури майбутніх лікарів, адже практичне оволодіння англійською мовою неможливе без досконалого засвоєння її вимовних структур. Для набуття необхідних навичок, які полегшуватимуть навчання англійської орфоепії доцільно використовувати дві основні групи фонетичних завдань: вправи на рецепцію та вправи на репродукцію, що є взаємопов'язаними у науково-практичному форматі та мають завдання сформувати у студентів слухові та вимовні вміння. Щоб подолати фонетичні труднощі під час вивчення ESP ми запропонували зразки вправ та завдань, які побудовані на основі традиційного та комунікативного методів і спрямовані на вироблення у студентів-медиків навичок вимови фахових англомовних лексем. Однак розглянуті види вправ, безумовно, не вичерпують глибину форм і методів роботи студентів при навчанні іншомовної фонетики. Багато питань удосконалення навичок роботи з вимовою фахових лексем ще чекають своєї розробки як в теоретичній, так і в практичній площинах.

Література та джерела

1. Аврахова Л.Я. English for Dentists : Навчальний посібник для вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації / Л. Я. Аврахова, Ю. Е. Лавриш. – К. : Видавничий дім Асканія, 2008. – 366 с.
2. Бужинский В. В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению / В.В.Бужинский // ИЯШ. – 1991. – № 4. – С.43-45
3. Ісаєва О. С. Англійська мова для студентів-медиків: Підручник / [О. С. Ісаєва, Л. Я. Аврахова, І. А. Прокоп, М. Ю. Шумило, Н. В. Кучумова, Л. О. Червінська, В. Я. Рахлецька, Г. Я. Павлишин, І. Ф. Цебрук, Н. Р. Венгринович, Н. В. Косило, О. В. Голік, Л. В. Лимар, Г. К. Волкова, А. В. Неруш , О. В. Гордієнко, І. В. Корнейко]. – Львів, 2013. – 546 с.
4. Ісаєва О.С. Англійська мова для студентів-стоматологів: Підручник / О. С. Ісаєва, Н. В. Кучумова, М. Ю. Шумило. – Львів : Кварт, – 2008. – 421 с.
5. Павлова С.В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе / С. В. Павлова // ИЯШ. – 1990. – № 1. – С. 29-32
6. Прокоп І.А. Англійська мова за професійним спрямуванням : Медицина : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. IV рівня акредитації / [І. А. Прокоп, В. Я. Рахлецька, Г. Я. Павлишин]; Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Т. : ТДМУ : Укрмедкнига, 2010. – 576 с. : іл.
7. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Allen J.B. English in physical science (English in Focus Series) / J. B. Allen, H.G. Widdowson. – Oxford : Oxford University Press, 1974. – 186 p.
9. Fiorito L. Teaching English for specific purposes [Електронний ресурс] / L. Fiorito. – 2005. – Режим доступу: http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html − Загол. з екрану. − Мова укр.

В статье исследованы особенности формирования и совершенствования англоязычной фонетической компетенции студентов медицинских вузов. Обоснована специфика фонетики английской медицинской терминологии, выделены разновидности заданий и методы обучения иноязычному произношению в контексте профессионально ориентированного изучения английского языка. Предложены образцы фонетических упражнений, которые необходимы для обучения правильному произношению профессиональных лексем и осуществления речевой деятельности студентов-медиков на занятиях английского языка по профессиональному направлению.

Ключевые слова: ESP, фонетическая компетенция, речевой материал, звук, фонема, лексема, система упражнений.

The article considers the peculiarities of the English phonetic competence formation and improvement in medical students. The peculiarities of English medical terminology phonetics have been grounded; the varieties of tasks and methods for the study of foreign language pronunciation in the context of Professional English teaching have been distinguished. The examples of phonetic exercises for the correct professional vocabulary pronunciation and implementation of speech activities of medical students in Professional English classes have been suggested.

Key words: ESP, phonetic competence, speech material, sound, phoneme, lexeme, system of exercises.

УДК 372.462

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛОВИХ ЗНАКІВ У ДІАЛОГІЧНИХ ТЕКСТАХ І РЕПЛІКАХ

Палихата Елеонора Ярославівна
м.Тернопіль

У статті визначено актуальність дослідження, вимоги програми із пропедевтичного вироблення пунктуаційних умінь під час оформлення діалогічних текстів і діалогічних реплік. Запропоновано методику практичного ознайомлення із пунктуаційними нормами, що сприяють формуванню культури писемного мовлення. Схарактеризовано сутність інтелектуальних вправ, які вимагають від учнів роздумів, доведення, аргументації та висновків, спрямованих на розставлення розділових знаків у діалогічних висловлюваннях.

Ключові слова: пунктуація, діалог, діалогічні репліки, розділові знаки, звертання, однорідні члени речення.

Мовний матеріал, засвоєний учнями початкових класів, є фундаментальним для подальшого вивчення усіх розділів лінгвістики в основній та вдосконалення у старшій ланках загальноосвітньої школи. Вивчення мовного матеріалу відбувається в тісному зв'язку з мовленням, використання розділових знаків з інтонуванням речень у монологічному чи діалогічному текстах. Якщо над формуванням пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів на сьогоднішньому етапі розвитку методики навчання української мови працює О.М. Гончарук, то проблематику вивчення діалогу в молодших класах ніхто не досліджував, не кажучи вже про зв'язок пунктуації та роботи з текстом, зокрема діалогічним.

Актуальність дослідження зумовлена недослідженістю проблеми пропедевтичного ознайомлення учнів початкових класів із використанням розділових знаків у діалогічних текстах, діалогічних репліках, виражених реченнями за метою висловлювання та інтонацією, з використанням звертання й однорідних членів, еліптичними й монологічними реченнями-репліками, потребою суспільства формувати особистість, яка повинна оволодіти «вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні й читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції» [1, с.17].

Мета статті – запропонувати методику ознайомлення учнів початкових класів із розділовими знаками, які використовуються під час пунктуаційного оформлення діалогів і діалогічних текстів на письмі.

Завдання дослідження випливають із мети розвідки:

1) визначити вимоги програми з української мови для початкових класів, що стосуються пропедевтичного вироблення пунктуаційних умінь під час оформлення діалогічних висловлювань;

2) запропонувати методи, прийоми і засоби попереднього практичного засвоєння пунктуаційних норм на рівні розставлення розділових знаків у діалогічних текстах і репліках;

3) розробити систему вправ для формування пунктуаційних умінь і навичок, які служитимуть для актуалізації опорних знань і вмінь під час вивчення діалогу.

Аналіз програми з української мови для початкових класів допоміг виявити вимоги, які однаково стосуються усіх класів – «формувати аналітико-синтетичні вміння в роботі над текстом, реченням …» [2, с.18], «називати і вживати на письмі пунктуаційні знаки: крапку, кому, тире, знаки оклику і питання» [2, с.19], «правильно вживати розділові знаки під час списування та запису на слух речень, різних за метою висловлюваннями та інтонацією» [2, с.25] (1 клас); «відтворення, розігрування діалогів із прослуханих казок, розповідей. Складання діалогічних висловлювань на зада-

ну тему за пропонованими вчителем допоміжними матеріалами» (3-4 репліки), використання формул мовленнєвого етикету [2, с.29], учні мають навчитися правильно інтонувати речення, різні за метою висловлювання, окличні речення в монологічному й діалогічному текстах; речення зі звертаннями, однорідними членами речення [2, с.31] (2 клас), які можуть виконувати роль реплік у діалогах. У третьому класі пропонується робота над повторенням вивченого про речення за метою висловлювання та вираженням почуттів і вживанням розділових знаків у кінці цих речень; виділенням звертання в усній формі інтонацією, а на письмі – розділовими знаками – комами, знаком оклику; використанням форм кличного відмінка (до вчителя, однокласників, працівників школи, членів родини) [2, с.44, 50, 59] (3 і 4 класи).

Попереднє ознайомлення учнів із матеріалом, який стане згодом фундаментом для вивчення тієї чи іншої теми ґрунтується практичній роботі. Вона будується на основі методу спостереження над мовними явищами, що функціонує за допомогою правильно побудованих і розміщених у логічній послідовності запитань чи завдань. Тому другий метод, на який опирається пропедевтичне вивчення пунктуації, є бесіда, переважно евристична бесіда, яка підводить учнів за допомогою, як сказано вище, логічних запитань учителя, розміщених у відповідній послідовності, до правильних висновків. Опрацювання мови у початкових класах не обходиться без використання методу наочності – таблиць, схем, роздавального дидактичного матеріалу тощо. Значною опорою в роботі над пропедевтичним виробленням пунктуаційних умінь, що стають базовими і служать для актуалізації опорних знань, під час вивчення в наступних класах, є метод роботи із підручником. Великий обсяг дидактичного матеріалу розміщений у підручниках з української мови, в яких запропоновано передусім тексти, що містять тексти для аналізу, у нашому випадку – це діалогічні тексти із репліками, які виражені еліптичними реченнями, неповними реченнями, словами-реченнями «Так» і «Ні», різними реченнями за метою висловлювання, інтонаційністю, кількістю граматичних основ, репліками-монологами тощо. Ще назвемо метод вправ, який можна поставити на перше місце у пропедевтичному навчанні пунктуації, оскільки всі попередні методи (спостереження, наочності, робота з підручником, евристична бесіда тощо) так чи інакше стають прийомами у процесі виконання пунктуаційних завдань, спрямованих на вироблення початкових умінь розставлення розділових знаків у репліках діалогічних текстів і самих діалогічних текстах.

У цій статті ми актуалізуємо увагу на проведенні вправ з інтелектуальними завданнями, які примусять школярів мислити і вільно виражати свої думки щодо розставлення розділових знаків у зафіксованих на письмі діалогічних висловлюваннях.

Відзначимо, що методика інтелектуального розвитку молодших школярів на уроках української мови спрямована на досягнення високого рівня самостійної творчої їхньої активності, мобілізацію інтелектуальних ресурсів особистості учня, суб'єктивації навчального процесу з метою підвищення його ефективності. Поняття «суб'єктивація» безпосередньо пов'язана з терміном «суб'єкт», що має пояснення: «індивід або група як джерело пізнання і перетворення дійсності; носій активності» [3, с.389]. У свою чергу, ми під суб'єктивацією, пов'язаною з інтелектуальною діяльністю, розуміємо якісно новий рівень участі школярів у цілеспрямованій діяльності з виявлення довільної самостійної усвідомленої активності логічно побудованих думок за допомогою міркування, виконання дій, доведення, побудови висновків для досягнення істини.

Основне місце серед потенційних можливостей кожного суб'єкта займає інтелект. У сучасній науковій літературі є багато визначень цього поняття. Наприклад, у словнику іншомовних слів «інтелектуальний» тлумачиться як такий, що «стосується інтелекту» [4, с.232], а інтелект, як «здатність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів» [4, с.232]. У психологічному словнику «інтелект» (у перекладі з латинської – розуміння, осягнення) пояснюється, як «відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. У низці психологічних концепцій інтелект ототожнюється із системою розумових операцій, зі стилем і стратегією розв'язання проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності» [3, с.142], з умінням виділяти й відображати у своїй свідомості закономірні зв'язки та відношення предметів і явищ.

В основу запропонованої нами методики покладено уявлення про інтелект як сукупність певних якостей індивіда, що збігаються із методичними прийомами навчання і забезпечують його здатність до розумової діяльності. До них належать аналіз, синтез, узагальнення й абстрагування, наявність яких означає, що інтелект володіє достатньою гнучкістю мислення і творчим потенціалом; здатність до логічного мислення виявляється в умінні бачити причино-наслідкові зв'язки між подіями і явищами мовного світу, встановлювати їхню послідовність у часі і просторі, а також сприймання, увага, пам'ять, уявлення, мовлення школяра. Висока розумова активність у процесі навчання стимулюється новизною і певним ступенем труднощів розумової праці, нетрадиційними підходами до звичних видів навчальної діяльності.

Інтелектуальні завдання, які опираються на уявлення стимулюють розвиток у школяра інтуїції, спостережливості, кмітливості, винахідливості і відповідно розвивають ці якості.

Інтелектуальним вправам і завданням характерні специфічний підбір, незвичайне компонування мовного матеріалу та нетрадиційна постановка завдань, що забезпечують різнобічний вплив на інтелект учнів за допомогою поміркованої інтенсивної мовленнєвої діяльності. Під час укладання інтелектуальних вправ слід дотримуватися окремих, пов'язаних між собою психологічних і лінгвістичних принципів навчання. Перший із них – це випереджувальне відображення у свідомості учнів навчальної діяльності, яка важлива для майбутньої актуалізації опорних знань і вмінь під час вивчення синтаксичного і пунктуаційного матеріалу. Нетрадиційним чином організований процес навчання пунктуації за допомогою спеціально дібраних завдань дають можливість учням прогнозувати дії для виявлення місць у реченнях діалогічних реплік відповідних розділових знаків у запропонованих синтаксичних конструкціях. Другий принцип – це комплексний вплив на інтелект школяра, який передбачає використання учителем на уроках української мови методів, прийомів, наочних засобів, завдань, які спонукали б його до суб'єктивного, переважно нетрадиційного і сміливого мислення під час виконання інтелектуальних завдань, спрямованих на формування пунктуаційних умінь. Третій принцип укладання нестандартних інтелектуальних вправ стосується обґрунтування, аргументації, доведення відповіді школяра для повного послідовного доведення школярем своєї думки. Вихідним положенням дотримання цих принципів є спеціальним чином організована навчальна діяльність, за якої учні поставлені перед необхідністю обґрунтувати свою думку, свої погляди, свої варіанти розв'язання проблеми.

Умовою ефективної реалізації трьох названих принципів є уміння вчителя підтримувати, пропагувати нетрадиційне мислення школяра, не обмежуючи його жорсткими рамками правил і стандартних поглядів.

Перша класифікація інтелектуальних вправ стосується тематики мовного матеріалу у початкових класах, спрямованої на пропедевтичне засвоєння пунктуаційних умінь під час оформлення діалогічних текстів і діалогічних реплік і стосується передусім мовних тем, які вивчаються упродовж перших чотирьох років:

1) збігаються із простими реченнями за метою висловлювання та інтонацією;

2) компонентами мають звертання, що стоять на початку, посередині і в кінці речення й виражені іменниками у кличному відмінку однини і називному відмінку множини;

3) складниками виступають однорідні члени речення зі сполучниками а, але і без них, в яких є узагальнені слова;

4) збігаються зі складними реченнями з двома граматичними основами;

5) є монологічні й у своєму складі мають звертання, однорідні члени речення, виражені простими реченнями за метою висловлювання та інтонацією чи складними реченнями.

Вправа 1. Прочитати з інтонацією два тексти. Проаналізувати текст.

Текст 1.	Текст 2.
Васильку ми з класом ходили до лісу І що ви там бачили Так багато квітів на галявині Яких Різних кольорів Я навіть не знаю як вони називаються	– Васильку, ми з класом ходили до лісу. – І що ви там бачили? – Так багато квітів на галявині! – Яких? – Різних кольорів! Я навіть не знаю, як вони називаються.

Провести бесіду «учитель – учень» за текстами вправи.

– Який з текстів легше читати, 1 чи 2?

– Чому 2?

– Які розділові знаки потрібно поставити в реченнях-репліках? (Аналізувати і пояснювати кожний випадок).

Вправа 2. Прочитати з інтонацією два діалоги.

Діалог 1	Діалог 2
– Тьох-тьох-тьох! Тіву-тіву-тьох! – Тук-тук-тук! Ой, такий маленький, сіренький, а так голосно і гарно співає! Ти хто? – Тюр-р-р-тьох! Я – соловейко! По гаях літаю, всіх звеселяю. А ти хто? – Тук-тук-тук! Я – дятел. – Тіву-тьох! А що ти робиш? – Тук-тук-тук! Лікую дерева.	– Тьох-тьох-тьох! Тіву-тіву-тьох! – Тук-тук-тук! Ой, такий маленький сіренький а так голосно і гарно співає! Ти хто? – Тюр-р-р-тьох! Я – соловейко! По гаях літаю всіх звеселяю. А ти хто? – Тук-тук-тук! Я – дятел. – Тіву-тьох! А що ти робиш? – Тук-тук-тук! Лікую дерева.

Дати відповіді на запитання:

– З'ясувати, чи однакові розділові знаки вжито у текстах?

– Як виділяються репліки-речення?

– Що виділяється у репліках?

– Чому в кінці речень-реплік різні розділові знаки?

Друга класифікація інтелектуальних вправ спрямована на поступове ускладнення завдань, що підпорядковуються передусім дотриманню загальнодидактичного принципу – наступності і перспективності навчання, поступового переходу від легшого до важчого.

Завдання для вправ із поступовим ускладненням завдань:

1. Зачитати запропоновані учителем репліки, виражені реченнями, різними за метою висловлювання, відповідно до розділових знаків.

2. Пояснити потребу розставлення розділових знаків у кінці речення. Зачитати репліки відповідно до інтонації. Назвати види речень за метою висловлювання та інтонацією.

3. Зачитати репліки зі зверненнями. Звернути увагу на розділові знаки, що стоять біля звертання у поданих учителем репліках.

4. Розставити розділові знаки у репліках зі зверненнями. Пояснити використання коми чи знаку оклику при зверненнях. Прочитати репліки, виділити звертання інтонацією Назвати види речень, у яких вжито звертання. Навести приклад аналогічних реплік.

5. Зачитати репліки з однорідними членами. Пояснити розділові знаки, які є у реченнях-репліках для виділення однорідних членів. Зачитати речення-репліки з однорідними членами, дотримуючись перелічувальної інтонації.

Третя класифікація інтелектуальних вправ має за мету графічно відображати компоненти репліки-речення, що потребує зосередження уваги на пунктуаційному її оформленні.

Завдання для вправ із графічним відображенням синтаксичних конструкцій, що потребують використання розділових знаків:

1. Графічно відобразити:

– прості речення за метою висловлювання та інтонацією, що складають репліку;

– складні речення-репліки, що складаються із двох простих речень, які відмежовуються комою;

– речення-репліки з однорідними членами речення;

– речення-репліки зі зверненнями.

2. Пояснити потрібність розставлення розділових знаків, використати ствердження у вигляді тези, аргументацію, доведення, висновки.

3. Навести аналогічні приклади речень-реплік з вивченими пунктограмами, пояснити розділові знаки..

4. Побудувати речення-репліки за поданими графічними схемами, записати їх, пояснити розділові знаки.

5. Побудувати діалогічні єдності (діалоги) з реченнями-репліками за поданими графічними схемами, записати їх, пояснити розділові знаки.

Перелічені класифікації інтелектуальних пунктуаційних вправ ґрунтуються на аналітико-синтетичній діяльності, яка передбачає формування умінь аналізувати, синтезувати та робити висновки. Для виконання інтелектуальних завдань учні повинні застосовувати навички логічної обробки матеріалу – пояснити суть аналізованого явища, визначити основне, уміти дати оцінку, порівняти, довести, узагальнити, конкретизувати, зробити висновки. Виконання таких дій потребує більш високого рівня мислення та розумової діяльності. Ними володіє лише третина класу як і людства планети в цілому на сьогоднішньому етапі розвитку світової спільноти. Але, незважаючи на такі умови навчання, учитель зобов'язаний проводити інтелектуальні вправи передусім для того, щоб далі розвивати розумову діяльність активно мислячих учнів, що стануть рушійною силою розвитку розумової діяльності інших школярів. Важливими компонентами процесу формування мислення та активізації розумової діяльності школярів є змістовний, операційний та мотиваційний.

Отже, поступове використання інтелектуальних вправ у початковій школі спрямовано на пропедевтичне ознайомлення з розділовими знаками під час оформлення діалогічних реплік і діалогічних текстів на письмі, спрямовано на подальше досконале засвоєння пунктуації на синтаксичній основі учнями основної школи.

Перспективи дослідження вивчення пунктуації учнів початкових класів вбачаємо в активному використанні монологічних і діалогічних текстів, відповідних за змістом і обсягом до вікових особливостей школярів.

Література та джерела

1. Біляєв О.М. Концепція навчання державної мови в школах України / Л.Скуратівський, Л.Симоненкова, Г.Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16-21
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
3. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. – К. : Головна редакція Української Радянської Енциклопедії, 1985. – 966 с.

В статье определена актуальность исследования, требования программы по пропедевтическому обучению пунктуации при оформлении диалогических текстов и диалогических реплик. Предложена методика практического ознакомления с пунктуационными нормами, которые способствуют формированию культуры письменной речи. Схарактеризирована сущность интеллектуальных упражнений, которые требуют от учащихся рассуждения, аргументации, выводов, направленных на использование знаков препинания в диалогических высказываниях.

Ключевые слова: пунктуация, диалог, диалогические реплики, знаки препинания, обращение, однородные члены предложения.

The author of the article has considered the topicality of the conducted research, the requirements for the propaedeutic of development of punctuation skills while the preparing dialogic texts and replicas. The author has proposed the technique of practical acquaintance with punctuation norms that promote the culture of writing. The essence of intellectual exercises has been disclosed, which requires students to

reasoning the arguments, conclusions aimed at the use of punctuation in dialogic utterances.

Key words: punctuation, dialogue, dialogic replica, punctuation marks, compellation, homogeneous parts of the sentence, sentences according to the aim of speaking and intonation.

УДК 378.147

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Пасічник Олена Олексіївна
м.Хмельницький

Стаття присвячена актуальним змінам у навчальній діяльності студентів ВНЗ. Автор зосереджує свою увагу на необхідності використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови з метою активізації навчальної діяльності студентів, розвитку їх комунікативної компетентності у міжнародному середовищі та їх подальшого професійного становлення. Визначено основні ознаки ділових ігор та особливості їх використання на заняттях з іноземної мови. Автором запропоновано приклад ділової гри спрямованої на розвиток у студентів навичок аналізу та розв'язання побутових конфліктних ситуацій.

Ключові слова:ділова гра, комунікативна компетентність, професійне становлення, іноземна мова.

Інноваційні процеси в освітньому просторі України зумовили орієнтацію змісту і технологій навчання на розвиток індивідуальності майбутніх фахівців. Основним завданням викладацького складу ВНЗ є формування у студентів відповідних професійних умінь і навичок, а також мотивації до майбутньої професійної діяльності. Як констатують науковці [1; 2], ефективними засобами з цієї точки зору є ігрові методи, зокрема *ділові ігри*.

Як засіб імітації професійної діяльності, ділові ігри інтенсифікують процес навчання, надають студентам можливість отримати попередній досвід майбутньої діяльності, стати активним учасником у процесі вирішення тих чи інших проблемних ситуацій.

Питаннями обґрунтування доцільності та перспективності використання ділових ігор у вищій школі займалися такі дослідники, як М. Бірштейн, Я. Бельчіков, А. Вербицький, В.Єфімов, М. Кларін, О.Парубок, П.Підкасистий, П. Щербань та ін. Значення ігрової діяльності у процесі навчання іноземної мови підкреслювали відомі вітчизняні і зарубіжні методисти: І. Зимня, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Скаткін, Н. Скляренко, Г. Лозанов, Rewell J., Taylor J., Byrne D. та ін. З поміж іншого, такий інтерес до ігрових методів зумовлений зміною підходів до навчання загалом, та усвідомленням необхідності навчати іноземної мови з урахуванням принципу комунікативності. Основою залучення студентів до спільної пізнавальної діяльності та, водночас, способом створення і розв'язання проблемних ситуацій є спілкування, у процесі якого приймаються індивідуальні та групові рішення та досягаються цілі конкретної гри.

Використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови у ВНЗ є досить дієвим методичним прийомом, який відрізняється своєю специфікою та спрямуванням. Проте вона часто використовується фрагментарно та не цілеспрямовано, а відтак потребує подальшого вивчення, що і стало **метою** нашого дослідження.

Гра – це вид діяльності, який своїм процесом викликає інтерес його учасників. Як зазначав Ю. Пассов, на основі гри відбувається активізація резервних можливостей студентів [5, с.86], що співвідноситься з принципами інтенсивного навчання. Їй притаманна емоційність, творчість, суперництво та наявність прямих або опосередкованих правил.

Як зазначає О.Єфімова, у методичному вимірі гра постає навчальним завданням, яке охоплює мовні, комунікативні та діяльнісні складові. Вирішення мовного завдання передбачає формування або ж удосконалення мовленнєвих навичок через цілеспрямоване використання поданого мовного матеріалу у мовленнєвій діяльності. У свою чергу, комунікативне завдання зумовлює обмін інформацією між учасниками гри у процесі спільної мовленнєвої діяльності. Натомість діяльнісне завдання моделює спосіб такої спільної діяльності партнерів мовлення. Таким чином, гра вводиться у навчальний процес як творче навчальне завдання з метою створення реальних умов для прояву мисленнєвої діяльності студентів. Це сприяє формуванню та розвитку їхніх інтелектуальних та комунікативних умінь, а звідси виникає підґрунтя для реалізації особистісного потенціалу студентів [3]. У той же час, щоб гра була ефективним засобом навчання необхідно дотримання певних дидактичних вимог. На основі аналізу методичної літератури М.В. Щербакова вказує, що для навчальних ігор мають бути характерними такі риси [6, с.111-112]:

1) зв'язок із певною навчальною метою;
2) можливість припинити гру, повторити або розпочати її виконання заново;
3) відкритість, тобто кінець гри невідомий наперед
4) ігри виконуються на основі експліцитних правил, які можуть бути змінені гравцями;
5) задоволення від участі у грі і відсутність наслідків для гравців.

Науковцями з'ясовано, що в основі ділової гри лежать загально ігрові елементи, зокрема наявність ролей і ситуацій, в яких відбувається їх реалізація, а також різні ігрові предмети. Особливістю ділової гри є те, що вона містить рольову та дидактичну складові. Якщо у рольовій грі основний акцент ставиться на спілкуванні, у дидактичній – на організації навчальної діяльності, то у діловій – на формування вмінь та навичок, професійно значущих рис.

Ділові ігри визначають як форму відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин у межах цієї діяльності [4]. Їх використання дає можливість для обміну думками, виявлення розбіжностей в інтерпретації тих чи інших теоретичних ідей, що сприяє не лише засвоєнню нових знань, а й формує досвід вирішення певних професійних завдань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, та передбачає удосконалення їх комунікативної компетентності на психолінгвістичному рівні.

У діловій грі реалізується колективна форма навчальної діяльності. У процесі гри студенти мають змогу в невимушеному оточенні засвоїти норми професійних і соціальних ролей, а також ознайомитися з найбільш вагомими принципами безконфліктного міжособистісного та професійного спілкування. Моделюючи умови та динаміку відносин між студентами, ділова гра слугує засобом актуалізації, застосування і закріплення знань, формування комунікативних умінь. Цей ефект досягається за рахунок безпосередньої міжособистісної взаємодії усіх учасників гри.

Спостерігаючи за тим, що відбувається у групі під час розігрування ролей у процесі ділової гри, учасники отримують можливість ідентифікувати себе з іншими, можуть використовувати емоційний зв'язок при оцінюванні власних почуттів і поведінки. Зворотній зв'язок впливає на оцінювання та перегляд студентами своїх професійних і особистісних установок, поведінки, формує їхню професійну «Я-концепцію». Участь студентів у ділових іграх суттєво полегшує процес самопізнання та інтроспекції, оскільки здебільшого вони знають, чого хочуть як майбутні фахівці, але для максимальної самореалізації потрібна співучасть інших студентів, прийняття їх групою, що також створить умови для ефективного саморозкриття.

Серед ознак, які повинні бути притаманні діловим іграм мож-

на виокремити:

1) наявність різних моделей спілкування, які становлять систему професійного спілкування майбутнього фахівця. Такою моделлю у діловій грі є ігровий комплекс;
2) наявність ролей та їх розподіл між учасниками;
3) відмінність цільових установок учасників гри, які виконують різні ролі;
4) рольова взаємодія;
5) наявність спільної мети в усієї групи студентів, які беруть участь у діловій грі;
6) альтернативність рішень та можливість діяти відповідно до умов конкретної ситуації;
7) наявність системи групового та індивідуального аналізу результатів діяльності учасників групи під час ділової гри;
8) можливість керувати емоційною напругою, яка виникає під час ділової гри (за необхідності – зменшувати, чи, навпаки, – підвищувати її), спонукаючи тим самим студентів до вибору адекватної комунікативної стратегії.

Відтак, можна сказати, що у ділових іграх усі завдання пронизані проблемним характером, адже вони моделюють суперечності професійної діяльності у справжньому житті та програмують фахову спрямованість творчої активності студентів. Крім того, вони слугують одним із ефективних шляхів активізації навчальної діяльності студентів, що особливо актуально при вивченні іноземної мови. Серед головних переваг застосування ділових ігор на заняттях з іноземної мови є не тільки те, що студенти мають змогу зануритись у іншомовне середовище, підвищуючи тим самим свій рівень володіння іноземною мовою, але й попередньо пройти психологічну та емоційну підготовку перед виконанням певних професійних ролей та ситуацій.

Варто наголосити, що така форма роботи потребує неабиякої уваги як зі сторони викладача, так і зі сторони студентів. Перш за все, необхідно узгоджувати проведення ділових ігор на заняттях з іноземної мови з навчальним та особистісним досвідом студентів. Тобто, доцільним є їх проведення на старших курсах навчання у ВНЗ, коли студенти вже оволоділи відповідним рівнем іншомовних умінь та навичок та здобули базові професійні знання. Задля формування здатності до міжкультурного спілкування у студентів діловим іграм слід надавати нестандартності та проблемності. Для їх проведення необхідно ретельно підбирати тематику та матеріали (тексти, аудіо- або відеоматеріали), які б порушували актуальні проблеми професійного характеру та підштовхувати учасників гри до конструктивної дискусії у рамках ситуації міжкультурного спілкування. Ролі та функції гравців повинні адекватно відображати реальну картину професійної діяльності, що моделюється у грі. За умови вдалого розподілу ролей кожен студент може повною мірою самоствердитися. У свою чергу, правила гри повинні містити конкретну характеристику реальних процесів і явищ, які мають місце у змодельованій ситуації. Обов'язковим елементом ділової гри є система оцінювання, яка, за визначенням А. Вербицького, забезпечує, з одного боку, контроль якості прийнятих рішень з позицій норм і вимог професійної діяльності, а з іншого – сприяє розгортанню ігрового плану навчальної діяльності [4, с.17]. Оцінювання виконує функції не тільки контролю, але й самоконтролю діяльності, забезпечує формування ігрової, пізнавальної та професійної мотивації усіх її учасників. Ділові ігри базуються на принципі самоусвідомлення, самопізнання, вірі у власні можливості. Вони закладають основи моральної та етичної поведінки в сфері подальшої професійної діяльності. Відтак, уважаємо, що участь у ділових іграх, у першу чергу, надає змогу студентам адекватно оцінити власні можливості, з'ясувати рівень теоретичних знань та практичних умінь, чому сприяє спільна з викладачем заключна рефлексія.

Наведемо приклад ділової гри запропонований нами студентам 4 курсу навчання спеціальності «Соціальна педагогіка» на занятті з іноземної (англійської) мови.

Мета гри. Розвиток у студентів навичок аналізу побутових конфліктних ситуацій, визначення їх видів та формування умінь їх розв'язання.

Simulation game «Family problems»

1. Brainstorm possible problems that a family could have: e.g. parents don't let children go out late at night, make them tidy their bedrooms, parents don't like their children's boyfriends/girlfriends... .
2. Divide the class into groups of 3-4.
3. Each group is a family and each student is a family member.
4. Each family has problems and they have to imagine as many problems as they can (the more they have, the better it is).
5. Each family explains to the other ones who they are and what their problems are.
6. Give them 3 minutes to try to solve the problems (which is obviously not long enough).
7. Ask students to write a letter to "an advice therapist" about their problems and ask him for advice (give them 10-15 minutes).
8. Collect the letters and exchange them (e.g. the ones from family A to family B, from family B to family C)
9. Tell them they are "advice therapists" and they have to write back and to give these people some advice.
10. Collect the letters and redistribute them.
11. Analyze the results.

В результаті проведення ділової гри можна зробити висновок про її поліфункціональність яка виховує здатність самостійно мислити та приймати рішення, тренує й закріплює професійні знання, формує мовленнєву, міжкультурну та комунікативну компетентність. Особливістю використання ділової гри в процесі вивчення іноземної мови є її комунікативна спрямованість, адже основним шляхом залучення учасників гри до спільної пізнавальної діяльності й одночасно шляхом створення та розв'язання проблемних ситуацій є спілкування, під час якого приймаються індивідуальні та групові рішення, досягаються цілі кожної конкретної гри. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці комплексу ділових ігор та їх системного використання, спрямованих на подальше особистісне та професійне самовдосконалення студентів.

Література та джерела

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига: «Эксперимент», 1998. – 180 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Єфімова О.М. Рольові ігри в методиці викладання англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://confesp.fl.kpi.ua/de/node/1121. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения : Научно-методическое пособие. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А.Шолохова, 2010. – 55 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Щербакова М.В. Дидактические игры в обучении иноязычному общению // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002. − №2. – С.111-115

Статья посвящена актуальным изменениям в учебнойй деятельности студентов вузов. Автор указывает на необходимость использования деловых игр на занятиях по иностранному языку с целью активизации учебной деятельности студентов, развития их коммуникативной компетентности в международной среде, а также их дальнейшего профессионального становления. Определены основные признаки деловых игр и особенности их использования на занятиях по иностранному языку. Автором предложено пример деловой игры, цель которой - развитие у студентов навыков анализа и решения бытовых конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: деловая игра, коммуникативная компетентность, профессиональное становление, иностранный язык.

The article deals with the modern changes in the educational activity of students of higher educational establishments. The author emphasizes the necessity of training business games (simulation) implementation at foreign language lessons. They are considered as an effective method of the actualization of educational activity, the development of students' international communicative competence and their further professional establishment. It is distinguished the main features and peculiarities of simulation games. The author suggests an example of a simulation game directed to analyzing and solving family problem situation.

Key words: simulation (business game), communicative competence, professional establishment, foreign language lessons.

УДК 37.036+37.013.42

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Петришин Людмила Йосипівна
м.Тернопіль

У статті на основі проведеного теоретико-методичного аналізу проблеми дослідження конкретизовано змістові основи системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів; визначено напрями процесу формування креативної особистості майбутнього соціального педагога, її творчого потенціалу які ми конкретизували як такі: теоретичний напрям, що активізує креативність та творчий потенціал особистості за допомогою використання в навчальному процесі творчих проблемних завдань, що формують креативне мислення; методичний напрям, що формує креативність та креативні здібності за допомогою застосування в навчальному процесі креативних методик, технік, ігор, креативних технологій; особистісно-професійний напрям, що ґрунтується на створенні сприятливих умов для стимулювання творчих здібностей та творчого потенціалу особистості, формує переконання щодо необхідності креативної діяльності в професійній сфері.

Ключові слова: формування, творчість, креативність, зміст, змістові основи, процес формування креативності, майбутні соціальні педагоги, професійна підготовка..

Змістова основа системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів передбачає необхідність реалізації мети, завдань, принципів процесу формування креативності та обумовлений результатом – сформувати креативність майбутнього соціального педагога та забезпечити її реалізацію як креативної компетентності в процесі професійної діяльності. Варто зауважити, що змістова основа спричиняє реалізацію системи загалом та виконання низки завдань, що були окреслені в мотиваційно-цільовому компоненті, зокрема таких: формування позитивного ставлення майбутніх соціальних педагогів до креативної діяльності та підготовка їх до проявів креативної компетентності в професійній сфері. Крім цього, змістова основа системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів дає змогу виявити якість освіти майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема оволодіння ними креативною компетентністю в процесі фахової підготовки, яку науковці розглядають у таких аспектах: як педагогічну категорію (В. Болотов, Н. Єфремова); як соціальну категорію (І. Гавриленком); як управлінську категорію (Г. Куцевом, М. Поташнік); як політичну категорію (О. Локшина, О. Субетто).

Питання змісту освіти досліджували українські дидакти С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Вишневський, А. Алексюк, О. Савченко, С, Харченко які стверджували, що зміст освіти доцільно характеризувати в поєднанні з якістю освіти, а концепція освіти представлена такими компонентами: інформаційно-діяльнісним, рефлексивним, комунікативним. Ці компоненти своєї чергою охоплювали нормативно-правовий, ціннісно-технологічний та пізнавально-розвивальний складники.

Таким чином, метою нашої наукової публікації є характеристика змістових основ педагогічної системи з формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки. Для ефективної реалізації педагогічної системи доцільно окреслити поняття „*знання*" та „*зміст*", а також категорію „*зміст освіти*", які є тісно взаємопов'язаними й становлять основу процесу формування креативності.

У науковій теорій термін „*знання*" позначає зміст та основу педагогічного процесу й конкретизує матеріал, у якому втілено певний педагогічний задум [1]. За твердженням І. Лернера, знання є цілісною системою відомостей, пізнання, накопичених людством; вони вирізняються істинністю, рефлексивністю, транзитивністю, асиметричністю, обґрунтованістю, що виражає готовність об'єкта чи суб'єкта продемонструвати засвоєне як елемент отриманих знань [12]. Відмітні міркування на види знань має В. Краєвський [10]. Зокрема, учений поділяє знання на світоглядні ідеї; естетичні та етичні норми та ідеали; знання про методи дослідження та наукового мислення; знання про уміння й навики застосовувати знання; знання про способи пізнавальної діяльності, логічні операції, мислительні прийоми; показники розвитку здібностей. Цього твердження ми будемо дотримуватися в реалізації системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів і здебільшого використовуватимемо знання про вміння й навички застосовувати знання, знання про мислительні прийоми та розвиток здібностей. Визначальним у трактуванні поняття „*зміст*" є, на нашу думку, положення Ю. Пасова про те, що „зміст має відображати зв'язки й стосунки предметів та явищ об'єктивної дійсності, містити в собі погляд того, хто говорить, його оцінку, ставлення до предметних зв'язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим" [15, с.185]. Основою змісту є знання, вміння та навики, які отримують студенти в процесі навчально-виховної діяльності та оволодінні професією. Водночас знання є певною цінністю та вагомим власним ресурсом особистості студента та її культурно-знаннєвим капіталом. З огляду на це, можна констатувати, що „*зміст освіти*" ми витлумачуємо як зміст процесу формування освіченої особистості, здатної креативно мислити, виявляти креативні уміння й навики, креативну компетентність у процесі професійної діяльності, яку визначатимуть певними *напрями* (теоретичні, методичні, особистісно-професійні).

У процесі побудови змісту педагогічної системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів панівними ми визначили такі *умови*: система, яку ми побудуємо, є складником загальноуніверситетської системи освіти, тому зміст процесу формування креативності повинен здійснюватися в контексті системи університетської освіти підготовки фахівців; необхідно встановити підпорядкування змісту процесу формування креативності меті, цілям та принципам для досягнення позитивного результату сформованої креативності МСП як особистісно-професійної властивості; побудова змісту процесу формування креативності повинна регламентуватись певними умовами, напрямами, вимогами до системи знань, умінь і навиків, а також функцій компонента.

У контексті нашого наукового дослідження, присвяченому професійному формуванню майбутнього педагога, нами визначено напрями розвитку та формування креативної особистості, її творчого потенціалу. Ці *напрями* ми конкретизували як такі: *теоретичний напрям*, що активізує креативність та творчий потенціал особистості за допомогою використання в навчальному

процесі творчих проблемних завдань, що формують креативне мислення (А. Брушлинський, Ю. Гільбух, В. Давидов, С. Мельникова та ін.); *методичний напрям*, що формує креативність та креативні здібності за допомогою застосування в навчальному процесі креативних методик, технік, ігор, креативних технологій (В. Рибалка, В. Моляко, О. Музика, І. Гребенко, В. Дунчев та ін.); *особистісно-професійний* напрям, що ґрунтується на створенні сприятливих умов для стимулювання творчих здібностей та творчого потенціалу особистості, формує переконання щодо необхідності креативної діяльності в професійній сфері (Н. Вишнякова, К. Роджерс, П. Торранс, Т. Емабайл та ін.).

Усі напрями тісно взаємообумовлені в процесі формування креативності та доповнюють один одного, даючи змогу визначити основні цінності, що мають стати основою процесу формування креативності особистості. Зокрема, представники першого напряму К. Роджерс, Л. Виготський, Г. Сміт, П. Торранс, Н. Вишнякова пропонують формування креативних здібностей особистості за допомогою забезпечення певних умов, тобто формування креативного освітнього середовища, необхідного для забезпечення позитивного результату процесу формування креативності особистості у вищому навчальному закладі. Другий і третій напрями формування креативності студентів у науковій теорії означено як використання в навчально-виховному процесі вишів творчих проблемних завдань та креативних технік, методик, технологій. Ці напрями зумовлені проблемою, яку варто розв'язати за допомогою творчої стратегії і яка (проблема) є певним поштовхом до продукування креативних ідей та вияву креативних здібностей у процесі оволодіння професією. Яскравими представниками цього напряму, що проводили дослідження, присвячені тренуванню креативних якостей та здібностей особистості, були Ю. Дері, Б. Олмо, В. Моляко, Т. Третяк, М. Посталюк, Л. Хаскелі. В. Шевченко.

Водночас відповідно до означених напрямів ми можемо визначити змістові ідеї системи, які формуватимуть наукове підґрунтя для конструювання змісту процесу формування креативності МСП, метою якого є формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки. Таким чином, у зміст ми залучимо такі *ключові положення*, які базуються на принципах системності, рефлексії, наступності, формуванні креативної позиції та творчого самовираження й самоактуалізації особистості в процесі фахової підготовки:

– досягнення мети – формування на базі філософії людської природи креативної особистості МСП, якій притаманні унікальність і неповторність, право на вільний розвиток і вияв креативних здібностей;

– формування креативної особистості студента на основі потреб суспільства в конкурентно спроможному фахівцеві і відповідно до формування професійних компетенцій, зазначених в ОКХ;

– креативні знання є основою механізму формування актуальної креативності майбутнього фахівця та вимагають організації навчання з використанням креативних потенційних можливостей студента;

– єдність мотивації самореалізації та креативних здібностей особистості, що зумовлює позитивне формування креативності та забезпечує процес креативної взаємодії між студентом і викладачем;

– умотивованість креативного середовища суб'єктивними умовами процесу формування креативності, спрямованими на самоактуалізацію, саморозвиток особистості студента та зацікавленість перспективою креативної діяльності, уміння вирішувати професійні питання, використовуючи креативну компетентність, культивуючи спрямованість на креативність у майбутній професії.

Таким чином, означені релевантні положення надають нам змогу безпосередньо перейти до конкретизації змістових основ системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів. Оскільки за його допомогою відбувається реалізація системи, ми обрали теоретичний, методичний та особистісно-професійний напрями процесу формування креативності майбутніх фахівців соціальної сфери як основні, що лягли в основу змістового компоненту. Названі напрями співвідносяться з підсистемними блоками у такий спосіб: *перший блок*, представлений теоретичним напрямом, базується на знаннях, тобто понятті „*знати*"; *другий блок* – методичний, базується на уміннях і навиках, тобто понятті „*вміти*"; *третій блок* – особистісно-професійний, базується на понятті „*володіти*", тобто відповідає за формування переконань щодо необхідності креативної діяльності в професійній сфері.

Цей блоковий поділ системи на підсистеми ми уклали, спираючись на концептуальні положення психологів Н. Гнатка, В. Козленка, А. Ковальова, В. Просецького [2; 9; 10; 16], про те, що процес формування креативності відбувається схематично, зокрема на основі загальної обдарованості в поєднанні з мікросередовищем, системою мотивів та особистісних якостей людини. Таким чином, стверджуємо, що креативність можна формувати під час навчально-виховної діяльності студентів у вищому навчальному закладі та мотивації особистості до креативної самореалізації в процесі професійної діяльності.

Теоретичний напрям передбачає ґрунтовну освітньо-практичну підготовку майбутнього соціального педагога, здатного креативно та професійно-компетентно вирішувати проблеми як соціального виховання, так і соціально-педагогічного захисту. Основою теоретичного напряму є те, що майбутні соціальні педагоги повинні оволодіти креативними знаннями у професійній сфері та усвідомити те, що для успішної креативної професійної діяльності необхідно мати творче мислення, розвинуту уяву, що ґрунтуються на розумінні суті та цілей соціально-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної роботи. *Метою* теоретичної підготовки майбутнього соціального педагога є не тільки надання йому певного освітньо-кваліфікаційного рівня, а й організація освіти як педагогічного, творчого та практичного процесу, який ґрунтується на вагомому інтелектуально-творчому потенціалі, має креативно-творчу спрямованість, що підвищує рівень потенціалу та надає змогу майбутнім соціальним педагогам отримати не тільки професійні знання, але й знання, що носять креативний характер.

Відповідно до мети зміст організації теоретичної підготовки для отримання майбутніми соціальними педагогами креативних знань презентують такі *показники*: необхідність формування цілей навчання для досягнення творчого результату професійної діяльності; наявність спеціальних креативних методів і засобів, які підвищують мотивацію до навчання та креативну діяльність; використання креативно-творчого підходу у вивченні фахових дисциплін і формуванні креативних завдань у процесі їх вивчення; формування в студентів усвідомлення соціальної значущості креативної діяльності, потреби використання креативності в професійній сфері; реорганізація навчального процесу, під час якого студенти стають творцями, а основний навчальний матеріал – методом досягнення творчих цілей; уведення в навчальний процес додаткового матеріалу, який охоплюватиме креативні тактики, техніки, методики, що сприяють підвищенню ефективності креативної діяльності; уведення в навчальний процес методів, форм та засобів виявлення й формування в студентів (майбутніх соціальних педагогів) прихованих продуктивно-творчих знань, уміння креативно мислити та виявляти власний креативний потенціал; уведення в навчальний процес методів та засобів конвергенції (наближення та здатності переносити) знання з однієї на іншу предметну сферу; уведення в навчальний процес методів, прийомів та засобів для формування в студентів (майбутніх соціальних педагогів) креативно-метафоричного мислення, здатного розвивати здібність розпізнавати схожість та відмінність між об'єктами, предметами, діями; стимулювати креативний потенціал; генерувати креативні ідеї та задачі; утворення певних педагогічних умов та креативно-освітнього середовища для навчання та проходження соціально-виховної, корекційно-реабілітаційної, соціально-педагогічної та професійно орієнтовної практик; забезпечення в різних циклах професійної підготовки соціального педагога (гуманітарної та соціально-педагогічної; математично та природничо-наукової; професійної та практичної; психолого-педагогічної підготовки) наявності курсів, що використовуватимуть креативні технології в процесі володіння предметом; уведення до варіативної частини плану інтегрованих курсів: „Креативність у соціально-педагогічній роботі" та „Соціально-педагогічні інновації

в процесі формування професійної компетентності", що забезпечують вивчення креативних технологій у процесі отримання професійних знань та нададуть змогу за допомогою інноваційних технологій оволодіти креативною компетентністю.

Така організація навчального процесу буде спонукати студентів більш глибоко зануритись у пізнавально-творчий процес і дозволить здійснити перехід від репродуктивної навчальної діяльності до творчо-креативної, організованої на основі об'єкт-суб'єктної креативної взаємодії між студентом і викладачем.

Другий – *методичний напрям* – передбачає оволодіння методиками, техніками, технологіями креативності, які можна застосовувати в сфері соціальної, соціально-педагогічної та психолого-педагогічної роботи, оволодіння креативними уміннями та навиками в процесі практичної та науково-дослідної діяльності у виші. Таким чином, зміст методичного напряму підготовки майбутніх соціальних педагогів до оволодіння креативної діяльністю у виші ми означили такими *положеннями*: надання креативних знань практичного змісту; максимальна орієнтації на творче начало в навчальній та вміння використовувати отримані знання в професійно-зорієнтованій креативній діяльності; уведення в навчальний процес додаткового матеріалу, який охоплюватиме креативні тактики, техніки, методики, що дають змогу студенту підвищити ефективність креативної діяльності; задоволення потреб творчих студентів у реалізації креативних умінь та навиків у процесі проходження практик: соціально-виховної, корекційно-реабілітаційної, соціально-педагогічної, професійно-орієнтовної та науково дослідній діяльності (написання курсових, дипломних робіт, створенні проектів). Загалом, методичний напрям допоможе студентам апробувати креативні знання в практичній та науково-дослідній роботі та реалізувати їх на практиці.

Особистісно-професійний напрям передбачає формування власних переконань щодо необхідності креативної діяльності в професійній сфері, які повинні базуватися на моральних принципах і нормах поведінки спеціаліста та реалізуватися в процесі соціально-педагогічної діяльності як креативна компетентність. З огляду на сказане, зміст особистісно-професійного напряму підготовки майбутніх соціальних педагогів, на нашу думку, становить єдність таких *показників*: забезпечення студентів (майбутніх соціальних педагогів) необхідними засобами навчання для активації креативної діяльності (програмами, посібниками, інформаційними та методичними матеріалами, технічними засобами); реалізація креативних ідей, умінь, навиків студентів у професійній діяльності; розуміння суті креативної компетентності та уміння реалізувати її в соціально-педагогічній діяльності.

Саме тому у контексті нашого дослідження варта уваги проблема професійної компетентності, на основі якої й формуватиметься креативна компетентність. Так, питанням професіоналізму й професійної компетентності в останнє десятиліття приділяється значна увага з метою розроблення завершеної теорії формування фахівця-професіонала. Зокрема, це питання стало предметом пильної уваги у психологічній й педагогічній науках (С. Дружилов, О. Журавльов, Н. Тализіна, Е. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжников, В. Гладкова, О. Коваленко, М. Лазарєв, Ю. Нагірний, О. Романовский, Р. Шакуров, О. Щербаков і ін.). Можна констатувати існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття „компетентність".

У низці наукових досліджень зазначено, що жоден виш не може навчити своїх випускників усьому і для усі життєвих ситуацій, але він може й зобов'язаний сформувати компетентність, озброїти досвідом і методами наукового пізнання своїх випускників, щоб можна було з найменшими витратами додаткової праці й часу засвоювати нову інформацію, поповнювати знання й розширювати теоретичний світогляд. У широкому значенні „*компетентність*" витлумачують як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає змогу індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі „*компетентність*" – це діяльнісна характеристика, міра інтегрованості людини в діяльність. Тобто компетентність передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметної характеристики. Таким чином, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері відповідно до тріади „знання – уміння – навики".

Якщо розглядати європейські стандарти компетентності, варто погодитися з думкою І. Лєбєдєва, що компетентність – це здатність діяти в ситуації невизначеності, здатність працювати в команді та навчатися [11]. Інше визначення поняття дає А. Маркова. На її думку, це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, психічний стан, що зумовлює самостійну діяльність і здатність й уміння виконувати певні трудові функції [13, с.126].

У реалізації особистісно-професійного напряму змістового основ педагогічної системи нас здебільшого цікавить реалізація професійної компетентності в контексті тематики нашого дослідження – креативної компетентності. На підстав цього, важливо розглянути поняття „*професійна компетентність*" у науковій теорії. Не існує єдиної думки щодо визначення цього поняття, тож доцільним буде навести декілька прикладів. Зокрема, професійна компетенція – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти до вимог права, методично, організовано та самостійно вирішувати завдання й проблеми, а також самостійно оцінювати результати власної діяльності

О. Карпенко професійну компетенцію тлумачить як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке становить збалансоване об'єднання знань, умінь і навиків та сформованої професійної позиції, що дає змогу самостійно та якісно виконувати завдання професійної діяльності, і яке перебуває у відношеннях діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості. Авторка виділяє прикладну, адаптивну, інтегративну, орієнтовну, оцінну, статусну функції професійної компетентності [7, с. 19].

Актуальними в дослідженні проблеми компетентностей є наукові дослідження І. Зимньої, присвячені соціально-професійній компетентності як цілісному результату професійної освіти. Компетентність науковець розглядає як актуальну, сформовану особистісну якість, інтелектуально й особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, що ґрунтується на знаннях. І. Зимня зауважує, що в процесі здобуття освіти в людини має бути сформована цілісна соціально-професійна якість, що дасть змогу їй успішно виконувати професійні обов'язки та взаємодіяти з іншими людьми. Цю якість авторка визначає як цілісну соціально-професійну компетентність людини. Вона розуміє соціально-професійну компетентність людини як особистісну, інтегративну, сформовану якість, що виявляється в адекватності вирішення (стандартного й особливо нестандартного, яке вимагає творчості) завдань у всьому розмаїтті соціальних і професійних ситуацій. Соціально-професійна компетентність, на думку науковця, виявляється в діях, діяльності, поведінці, вчинках [3, с.56-61, 71-88].

Окрім цього, аналіз наукових досліджень А. Андрєєва, Н. Волкова, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Орлова, Н. Остапенко, О. Селіванова, О. Семинога та ін. з питань компетентності та компетенцій зумовив твердження про те, що необхідною особистісною ознакою висококваліфікованого фахівця повинна бути його креативна компетентність. У нашому дослідженні ми будемо керуватися визначенням І. Зазюна, поданим у науковому дослідженні „Філософія педагогічної дії", у якому зазначено, що *креативна компетентність* – це складне особистісне утворення, що охоплює інтелектуальні, емоційні, моральні та інші набуті знання, уміння і навики, що дають змогу на новому, інтегративному рівні переносити набуті компетентності з однієї галузі життєдіяльності в іншу з метою або досягнення принципово нового результату діяльності, або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні [4, с.234].

Ми переконані, що у процесі формування креативності креативна компетентність відіграє вагому роль, оскільки є комплексом професійних вимог (знань, умінь, навиків) до підготовки фахівця, яка містить систему комунікативних умінь, здатність до педагогічної творчості, уміння та навики використовувати фахові знання та продукувати на їхній основі нові креативні ідеї. Варто зазначити, що формування креативної компетентнос-

ті в майбутніх соціальних педагогів як особистісної професійної ознаки зумовлене актуальною потребою суспільних відносин, що вимагає активних, творчо зорієнтованих, компетентних соціальних педагогів, які вирізняються ґрунтовними професійними знаннями, креативною компетентністю, здатністю реалізувати творчі задуми та втілити їх у процес вирішення професійних проблем.

Аналіз особистісних характеристик майбутнього креативного професіонала дають підстави стверджувати, що успішним фахівцем може бути тільки креативно компетентна особистість. У професійній діяльності компетентність варто розглядати як певну особистісну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, та таку, яка здатна успішно виконувати свої професійні обов'язки. З огляду на це, ми дотримуємося думки, що в процесі підготовки фахівців соціальної сфери необхідно забезпечити студентів не лише професійною, але й креативною компетентністю, яка міститиме такі два складники – *особистісний та діяльнісний*. До структури *особистісного* складника належать такі компоненти: здатність до педагогічної творчості, здатність ставити й вирішувати нестандартні завдання, розвинена асоціативність, уява, інтуїція, відчуття прекрасного. До структури *діяльнісного* складника належать такі компоненти: уміння та навики використовувати фахові знання та продукувати на їхній основі нові креативні ідеї; система комунікативних умінь (володіння нормами соціальної комунікації), уміння долати стереотипи, уміння реалізовувати креативні технології в професійній діяльності, дослідницькі, проектувальні, соціально-педагогічні вміння.

Означені напрями регламентують зміст формування креативності майбутніх соціальних педагогів, які повинні отримати певні знання, що розкривають зміст і внутрішню сторону процесу формування креативності майбутніх фахівців соціальної сфери. Як теоретичний, так і методичний особистісно-професійні напрями та їхня побудова зумовлені єдністю отриманих опорних знань із навчальних дисциплін педагогічного, психологічного й спеціального циклів, що дасть змогу майбутнім соціальним педагогам сформувати певну *систему знань*, яка базуватиметься на таких показниках: *розкриті суті та джерел креативності та визначені її ролі у соціально-педагогічній діяльності; оволодінні та осмисленні творчої діяльності як основи вияву креативних здібностей; умілому продукуванні креативних ідеї, їх реалізації в конкретних професійних умовах, баченні нестандартних варіантів вирішення професійних проблем та використанні поряд із цим креативних знань, умінь і навиків; вільній орієнтації в соціально-педагогічній сфері, діяльності та вмілому застосовуванні в ній креативних методик, технік та технологій; широкому впровадженні в соціально-педагогічну діяльність креативних знань, застосуванні креативних умінь і навиків, вияві креативної компетентності у вирішенні професійних питань.*

Отже, змістові основи системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки передбачають: *оволодіння* креативними знаннями, що є ґрунтовною освітньо-практичною підготовкою МСП до креативної діяльності; *опанування* креативними уміннями та навиками в процесі практичної та науково-дослідної діяльності; *формування* переконань щодо необхідності креативної діяльності в професійній сфері.

Варто зауважити, що системно змістовий процес формування креативності майбутніх соціальних педагогів у поєднанні з теоретичним, методичним та особистісно-професійним напрямами охоплює всі змістові складники, внаслідок чого формується креативна особистість майбутнього фахівця соціальної сфери.

Література та джерела

1. Артемчук Г.І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г.І.Артемчук. – К. : Ленвіт, 2004. – 176 с.
2. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания: моногр. / Рос. акад. наук. Ин-т психологии; Н.М.Гнатко – М. : [б. и.], 1994. – 43 с.
3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А.Зимняя // Проблемы качества образования. – Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – Кн. 2. – С.71-88
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії / І.А.Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім.Б.Хмельницького, 2008. – 438 с.
5. Капська А.Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери / А.Й.Капська// Науковий часопис: серія 11. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2004. – 1(23). – С.19-29.
6. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи: навчальний посібник / [Безпалько О.В., Вайнола Р.Х., Капська А. Й. та ін.]; [за ред. проф. А.Й.Капської]. – К.: НДПУ, 2000. – 372 с.
7. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: моногр. / О.Г.Карпенко; за ред. С.Я.Харченка. – Дрогобич : Коло, 2007 – 374 с.
8. Ковалев А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление: учеб. пособие / А.П.Ковалев. – Х.: Харьковский гос. ун-т., 1990. – 153 с.
9. Козленко В. Н. Проблема креативности личности / В.Н.Козленко // Психология творчества. – М., 1990. – № 3. – С.131-148
10. Краевский В. В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, А.В.Хуторской. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.
11. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Електронний ресурс] / О.Е.Лебедев. – Режим доступу: http://www.pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml. – Загол. з екрана. – Мова рус.
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения: моногр. / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
14. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти / Л.І.Міщик; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя: Промінь, 1997. – 370 с.
15. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
16. Просецкий В.А. Психология подражания: автореф. дис. … д-ра психол. Наук: 19.00.01 / В.А.Просецкий. – М., 1974. – 53 с.
17. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології: [навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С.Я.Харченко, Н.П.Краснова, Л.П.Харченко – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.

В статье на основе проведенного теоретико-методического анализа проблемы исследования конкретизированы содержанию основы системы формирования креативности будущих социальных педагогов, определены направления развития и формирования креативной личности, ее творческого потенциала которые мы конкретизировали как следующие: теоретическое направление, что активизирует креативность и творческий потенциал личности с помощью использования в учебном процессе творческих проблемных задач, формируют креативное мышление; методический направление, формирует креативность и креативные способности посредством применения в учебном процессе креативных методик, техник, игр, креативных технологий; личностно-профессиональное направление, основанное на создании благоприятных условий для стимулирование творческих способностей и творческого потенциала личности, формирует убеждение в необходимости креативной деятельности в профессиональной сфере.

Ключевые слова: формирование, творчество, креативность, содержание, содержанию основы процесс формирования креативности, будущие социальные педагоги, профессиональная подготовка.

In the article on the basis of conducted theoretical and methodological analysis of the researched problem the content basis of formation of future social teachers creativity has been defined. The areas of development and formation of the creative person have been set as well as its creative potential: theoretical direction that activates creativity and creativity of the person using teaching creative problem tasks that form

creative thinking; methodical direction that generates creativity and creative abilities through the use in the educational process of creative methods, techniques, games, creative technologies, personal and professional direction, based on the creation of favorable conditions for the promotion of creativity and creative potential, creates belief in the necessity of creative activity in the professional sphere.

Key words: formation, creativity, creativity, content, content basis the formation of creativity, future social workers, professional training.

УДК 371.134: 364.444

ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Поліщук Віра Аркадіївна
м.Тернопіль

Розкрито суть медико-соціальної роботи, яка функціонує на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення; технологій медико-соціальної роботи як сукупність змісту, форм, методів, людських ресурсів, які спрямовані на підтримку і охорону здоров'я людини, поліпшення життєдіяльності через інститути медичного і соціального обслуговування. Актуалізовано необхідність і доцільність підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах до оволодіння технологіями медико-соціальної роботи. Розкрито змістово-технологічний аспект забезпечення цього процесу (змістове забезпечення, форми і методи професійної аудиторної, позааудиторної підготовки і самостійної роботи).

Ключові слова: соціальний працівник, професійна діяльність, медико-соціальна робота, заклади медико-соціальної роботи, клієнти медико-соціального впливу, технології медико-соціальної роботи, професійна підготовка до оволодіння технологіями медико-соціальної роботи, змістово-технологічне забезпечення, готовність.

Кризові зміни в суспільно-політичному житті сучасної України, соціально-економічне неблагополуччя, недостатній рівень життя призводять до зростання кількості соціально знедолених і незахищених людей, спричиняють погіршення фізичного і психічного здоров'я населення. В цих умовах особливої актуальності набуває медико-соціальна робота, яка не лише реалізовує спеціальні профілактичні та реабілітаційні програми для різних категорій населення, але й організовує реабілітаційну роботу з інвалідами у медико-соціальних реабілітаційних закладах, здійснює підтримку людей похилого віку та невиліковно хворих у геріатричних інтернатах, хоспісах та інше.

Ми поділяємо точку зору низки авторів (Д. Данко [1], Д. Ойхер [6], А. Вязьмін, В. Кучеренко, В. Сидоров [8], Н. Комысова, О. Лебединська [3], О.Новікова [5] та ін.) стосовно того, що сучасні проблеми різних груп населення, спричинені кризовими життєвими ситуаціями, можуть бути більш адекватно вирішені за умови злагодженої співпраці соціальних інститутів, особливо соціальної роботи і медицини, що передбачає комплекс взаємопов'язаних заходів з медико-соціальної допомоги сім'ї, колективу, особистості.

Особливість медико-соціальної роботи полягає в тому, що як професійна діяльність вона формується на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення. Вітчизняний та зарубіжний досвід організації медико-соціальної роботи свідчить, що незважаючи на певний досвід роботи з особами, які мають медичні й соціальні проблеми, реальна координація міжвідомчих дій, зазвичай, є недостатньо ефективною. Оптимальна взаємодія формується лише після тривалої спільної роботи представників різних професій, а також вибору спеціальних форм і методів роботи, які дозволяють об'єднати дії представників різних спеціальностей в процесі реалізації технологій медико-соціальної роботи. Закономірно, що реалізовувати медико-соціальні технології зможуть тільки фахівці, які матимуть необхідну спеціальну професійну підготовку. Так, медичні працівники на практиці змушені виконувати низку функцій соціальних працівників. У свою чергу, соціальні працівники часто працюють з клієнтами, які страждають психічною й фізичною патологією і вони змушені виконувати певні функції медичних працівників.

Вважаємо за доцільне зазначити, що соціальна робота історично зароджувалася як робота медико-соціального спрямування. На початку 90-х рр. XX ст. в Україні почали створюватися перші заклади комплексної медико-соціальної допомоги – територіальні центри, центри медико-соціальної реабілітації дітей та молоді, медико-консультативні пункти та інші. Медико-соціальне спрямування реалізовується у діяльності громадських організацій, церкви, волонтерів.

Становленню інституту медико-соціальної роботи в Україні сприяло прийняття Закону України «Про соціальні послуги» (№966-IV від 19.06.2003 р.). Серед низки послуг, що надаються громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах, документом визначено соціально-медичні послуги – консультації щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів, працетерапія. Ці заходи реалізуються соціальними працівниками за місцем проживання людини, у стаціонарних установах, реабілітаційних закладах, центрах денного, тимчасового або постійного перебування, територіальних відділеннях надання соціальних послуг [2].

Ми поділяємо наукову позицію А. Мартиненко щодо доцільності трактування медико-соціальної роботи як мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення [4]. Деякі дослідники і працівники соціальної сфери обстоюють позицію, що медико-соціальна робота є видом соціальної професійної діяльності медичного характеру, спрямованої на відновлення, збереження і укріплення здоров'я (Ю. Шуригіна) [9]. Медико-соціальна робота принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, тому що передбачає проведення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності. Отже, медико-соціальна робота має не тільки виражену реабілітаційну, а й профілактичну спрямованість.

У процесі теоретичного осмислення і практичної реалізації вітчизняної медико-соціальної роботи значну роль відіграє аналіз зарубіжного досвіду її становлення. Так, у США соціальні працівники, зайняті у сфері охорони здоров'я та медичного догляду, становлять після сімейних соціальних працівників другу за чисельністю групу [9]. Згідно з даними Бюро трудової статистики у США третє місце за своєю чисельністю – близько 137 тис. займають соціальні працівники, які працюють у сфері психічного здоров'я. Важливим завданням медичних соціальних працівників у США є створення спільно з медичним персоналом оптимальних умов для фізичного та емоційного одужання пацієнтів. Соціальні працівники визначають потреби пацієнтів, здійснюють догляд за ними після госпіталізації, допомагають їм справитися з особистими та емоційними проблемами, пов'язаними із хворобою.

Одним із головних напрямів медико-соціальної роботи у Великобританії є робота з людьми похилого віку. Медико-соціальну допомогу таким категоріям осіб надають не тільки в лікарнях, але й будинках для людей похилого віку (що перебувають у підпорядкуванні органів управління соціальних служб, добровільних організацій, приватних агентств), будинках для інвалідів, гуртожитках-притулках, гуртожитках готельного типу та ін. Проте висока вартість медичного обслуговування, особливо лікарняного, зумо-

вила створення альтернативних форм допомоги людям похилого віку за програмами медико-соціального обслуговування вдома. Вони реалізуються багатопрофільними бригадами, у складі яких працюють соціальний працівник, медична сестра загальної психіатричної служби, лікар загальної практики, геронтолог, патронажна сестра, організатор допомоги вдома, психолог-клініцист. Бригадна робота передбачає ведення конкретного випадку – вивчаються поведінкові характеристики для визначення ступеня соціальної та психологічної вразливості клієнта; розробляється індивідуальний план, що враховує потреби пацієнта тощо.

В останні роки у Великобританії значна увага приділяється організації соціальної роботи з помираючими та людьми, які понесли втрату, з психічно хворими. У більшості зарубіжних центрів психічного здоров'я соціальні працівники є учасниками «команди», яка об'єднує лікарів-психіатрів, психологів та інших професіоналів. На відміну від інших фахівців, тільки соціальний працівник здатний знайти необхідні соціальні ресурси, щоб підтримати пацієнта і повернути його до нормального життя. Ефективність діяльності соціальних працівників залежить від знань психіатрії, законодавства в галузі психічного здоров'я, впливу навколишнього середовища на психічне здоров'я, його уміння працювати разом з іншими фахівцями.

Цікавим є досвід соціальної роботи з різними групами осіб у Скандинавських країнах [11]. Одним із пріоритетних напрямів медико-соціальної роботи у Швеції є профілактика вживання наркотиків. Головне завдання на даний час – сформувати в молоді правильну модель поведінки у ставленні до наркотиків, особливо в школах. З метою вирішення проблем ВІЛ/СНІДу, у Швеції існує Фонд (недержавна організація), який надає підтримку людям, що живуть з ВІЛ та іншими інфекційними захворюваннями, а також здійснює профілактичну роботу в країні та за її межами.

У Данії нагромаджено цікавий досвід медико-соціальної роботи з наркозалежними: співпраця муніципалітетів з медичними установами та соціальними службами (взаємний обмін інформацією); цілеспрямована робота з попередження наркозалежності у загальноосвітніх навчальних закладах і освітня діяльність для дорослих і молоді в різних навчальних закладах. Профілактична робота в школах діє в рамках системи SSP (школа-соціальні служби, поліція), яка функціонує близько 35 років. В країні успішно працює проект «Через стіну» з наркоманами, які потрапили у в'язницю. Мета програми – створити і укріпити мотивацію ув'язнених до зміни. Соціальними працівниками ведеться робота з наркозалежними з підвищення їх освітнього рівня щодо наркотиків. Успішно діє організація «U-turn» (Повернення) – це консультаційний центр Копенгагенського муніципалітету для молодих наркоманів та їхніх батьків. Соціальні працівники анонімно надають послуги з консультування та супроводу. В цьому напрямку також працюють центр для наркоманів ДУГНАК, а також школа імені Кофорда («Школа життя») – центр для людей з екзистенціальними проблемами.

Медико-соціальні технології є поширеними в діяльності організацій і установ, що працюють у сфері соціального захисту, підтримки і допомоги в зарубіжних країнах. Їх застосування у вітчизняній практиці дозволить не тільки розширити сферу медико-соціальної роботи, але й забезпечити гармонізацію системи соціальних відносин, подолання соціального негативізму і зміцнення соціальної стабільності.

Медико-соціальна робота пов'язана з постійним пошуком більш досконалих і, як наслідок, більш ефективних способів використання ресурсів людини, її фізичного й інтелектуального потенціалу. Впровадження технологічного підходу в практику організації медико-соціальної роботи – це стратегічний напрям, що має в своїй основі відмову в роботі з людьми від методу «проб і помилок» та постійну орієнтацію на упровадження інноваційних підходів і технологій, високий кінцевий результат за оптимальних витрат зусиль, засобів і людських ресурсів.

Ми поділяємо наукову позицію дослідників стосовно того, що під технологією медико-соціальної роботи доцільно розуміти сукупність прийомів, методів і впливів, які спрямовані на підтримку і охорону здоров'я людини, поліпшення життєдіяльності через інститути медичного і соціального страхування, соціального забезпечення, медико-соціального обслуговування, експертизи, реабілітації тощо.

В цілому технології соціальної роботи можна розглядати у двох аспектах. По-перше, у широкому плані – це система теоретичних знань і практичних умінь, яка передбачає організацію та алгоритмізацію засобів, способів і прийомів впливу на різні об'єкти соціальної роботи. По-друге, це сукупність визначених технологій, специфіка яких зумовлена конкретним об'єктом соціальної роботи.

За характером діяльності медико-соціальні технології поділяють на конкретні, вузькоспеціалізовані (спрямовані на окрему групу населення, клієнтів, наприклад, на профілактику інфікування ВІЛ чи вірусами гепатитів В, С, осіб – ін'єкційних споживачів наркотиків) та комплексні або інтегровані (мають більш універсальний характер і можуть застосовуватися в роботі з декількома чи багатьма групами клієнтів (наприклад, первинна соціальна профілактика, формування здорового способу життя, збереження здоров'я здорових людей тощо).

Вузькоспеціалізовані медико-соціальні технології,дослідники зазвичай, поділяють на групи (залежно від сфери, основних методів і засобів упровадження): медичні (технології профілактики захворювань, корекції та реабілітації соматичного здоров'я, санітарно-гігієнічна діяльність); навчальні технології, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні, виховні); соціальні (технології організації безпечного і здорового способу життя, профілактики і корекції девіантної поведінки); медико-психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та індивідуального розвитку).

До комплексних медико-соціальних технологій відносяться: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я; медико-соціальні навчальні технології, що сприяють здоров'ю; технології формування здорового способу життя.

Медико-соціальні технології профілактичної спрямованості передбачають заходи зі збереження фізичного, психічного і репродуктивного здоров'я населення на індивідуальному, груповому і регіональному рівнях; санітарно-гігієнічне виховання і формування установок на здоровий спосіб життя з урахуванням особливостей клієнтів і членів їх сімей, груп підвищеного ризику; соціально-гігієнічний моніторинг; розробку цільових програм профілактики захворювань, організацію медико-соціальної допомоги населенню; визначення факторів ризику, які впливають на соматичне, психічне і репродуктивне здоров'я людей; інформування громадян про стан індивідуального і громадського здоров'я, довкілля та ін.

Медико-соціальні технології реабілітаційної спрямованості визначають: організацію психологічної підтримки клієнта з медико-соціальними проблемами; сприяння в забезпеченні спеціалізованої допомоги з урахуванням особливостей соматичної, психічної і соціальної патології людини; медико-соціальний патронаж сімей; залучення членів сім'ї і найближчого оточення клієнта до діяльності груп самодопомоги; сприяння в забезпеченні державних гарантій і прав громадян з охорони здоров'я та надання медико-соціальної допомоги; організація медико-соціальної експертизи; проведення заходів медичної та соціальної реабілітації – створення безбар'єрного середовища життєдіяльності, забезпечення засобами пересування; організація заходів професійної реабілітації – професійна підготовка і освіта, працевлаштування, перекваліфікація та ін. Отже, без знань теорії соціальних технологій до професійної діяльності і конкретних методик роботи з клієнтом неможливі планування, організація та здійснення соціальних послуг.

Основними характеристиками соціальних технологій є: алгоритмічність, послідовність, поділ на етапи і операції, координованість дій, однозначність виконання процедур, системність, цілеспрямованість і наукове обґрунтування.

Таким чином, розглянуті медико-соціальні технології є найбільш поширеними і споживаними в діяльності організацій і установ, які працюють у сфері охорони здоров'я і соціального захисту населення. Їх системне застосування на практиці в умовах сучасного суспільства вимагає підготовки кваліфікованих фахівців.

У 2007 році затверджено новий перелік напрямів підготовки фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (Постанова Кабінету Міністрів України №1193 від 3 жовтня 2007 року), у якому напрям підготовки «Соціальна робота» було внесено до розділу 1301 «Соціальне забезпечення». Постановою Кабінету Міністрів України №787 від 27 серпня 2010 року затверджено перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, у тому числі, у галузі знань 1301 «Соціальне забезпечення» за спеціальністю «Соціальна робота».

Аналіз змісту навчальних планів, робочих програм дисциплін свідчить, що вони спрямовані на підготовку соціальних працівників широкого профілю, а підготовка до використання медико-соціальних технологій у майбутній професійній діяльності має несистемний, вибірковий характер. Про це свідчить надмірна увага до проблеми ВІЛ/СНІДу, наркоманії та психіатрії і відсутність навчальних дисциплін, в яких би студенти знайомилися із специфікою медико-соціальної роботи з іншими категоріями осіб (інвалідами, невиліковно хворими, людьми похилого віку та ін.).

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка проводиться певна робота щодо створення такої моделі підготовки соціального працівника, яка сприяла б формуванню їх готовності до використання медико-соціальних технологій у процесі професійної діяльності.

Підготовка соціальних працівників до медико-соціальної роботи здійснюється в процесі вивчення таких навчальних дисциплін: «Валеологія» (3 кредити), «Основи соціально-медичної роботи» (3 кредити), «Здоров'язбережувальні технології» (2 кредити) або «Менеджмент здоров'я» (2 кредити) – на вибір. Під час вивчення дисциплін «Технології соціальної роботи» (7 кредитів) і «Соціальна робота з різними групами» (5 кредитів) робочими навчальними програмами передбачені окремі модулі, що розкривають зміст і технології роботи соціального працівника у сфері медико-соціальної роботи – це «Соціальна робота із узалежненими», «Соціальна робота з інвалідами», «Соціальна робота з хворими на ВІЛ/СНІД», «Технології медико-соціальної роботи» та ін.

Освітньо-професійною програмою професійної підготовки передбачено практичну підготовку студентів, яка організовується як неперервний пізнавальний навчальний процес, що здійснюється в різноманітних соціальних установах.

Професорсько-викладацьким складом кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка розроблено і впроваджено змістово-технологічне забезпечення процесу підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ до оволодіння медико-соціальними технологіями, яке передбачає комплексне поєднання теоретичної (розроблено навчально-методичне забезпечення дисципліни «Технології медико-соціальної роботі»), практичної підготовки (удосконалено завдання з професійно-орієнтованої, соціально-педагогічної, соціально-виховної та корекційно-реабілітаційної практик), позааудиторної і самостійної роботи з використанням різноманітних форм (проблемні, діалогові лекції, інтегровані семінари, відеоконференції, навчальні проекти, зустрічі з медичними працівниками, консультування), методів (ситуативного морального вибору, аналізу ситуацій, рольові, педагогічні та імітаційні ігри, моделювання, робота в команді, робота в групах аналізу практики, метод проектів) та засобів навчання (мережа Інтернет, ресурсні центри, електронні бібліотеки, електронні версії курсів з використанням платформи Moodle, мультимедійні технології, відео-чати для обміну повідомленнями та організації відеоконференцій).

Таким чином, аналіз вітчизняної системи підготовки соціальних працівників, зарубіжного досвіду та дані проведеного дослідження актуалізують необхідність удосконалення змістово-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до оволодіння медико-соціальними технологіями і застосування їх у практичній діяльності.

Література та джерела

1. Данко Д.В. Соціальна робота в медичній сфері / Д. В. Данко // Науковий вісник УжНУ: Серія застосування «Педагогіка. Соціальна робота». – Вип. 23. – Ужгород. – 2011. – С.39-42
2. Закон України «Про соціальні послуги» (№966-IV від 19.06.2003 р.) // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003. – №45. – С. 358.
3. Комысова Н.А. О роли социальных работников в решении медико-социальных проблем / Н.А.Комысова, О.И.Лебединская // Социальная работа. – Вып. 1. – М., 1992, – С.150-162
4. Мартыненко А.В. Теория и практика медико-социальной работы: учеб. пособие / А.В.Мартыненко. – М.: Гардарики, 2007. – 159 с.
5. Новікова О. Концепція соціальної політики України: проблеми і шляхи розв'язання / О.Новікова // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – №1-2 (5,6). – С.5-15
6. Ойхер Д.Я. Профессионально-педагогическая деятельность социального работника в амбулаторной наркологической службе / Д.Я.Ойхер: Автореф. … канд. пед. наук. – 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Екатеринбург, 1998. – 113 с.
7. Поліщук В.А. Системний підхід до роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з формування здорового способу життя / В.А.Поліщук // Таврійський вісник освіти: збірник наукових праць. – Херсон, 2013. – № 4. – С.90-96
8. Сидоров П.И. К истории развития здравоохранения Европейского Севера в экстремальных социально-экономических условиях / П.И.Сидоров, В.З.Кучеренко, Л.М.Вязьмин // Проблемы соц. гигиены и история медицины. – 1996. – №4. – С.53-56
9. Соціальна робота: Підручник / В.А.Поліщук, О.П.Бартош-Пічкар, Н.М.Горішна, Г.В.Лещук, О.Ю.Пришляк / За ред. Н.Г.Ничкало. − Тернопіль: ВАТ «ТВПК «Забруч», 2010. – 330 с.
10. Шурыгина Ю. Ю. Роль инновационных технологий в повышении эффективности организации медико-социальной помощи населению // Дисс. докт. мед. наук: 14.00.33 «Общественное здоровье и здравоохранение» / Ю.Ю.Шурыгина. – Кемерово, 2006. – 282 с.
11. Уолтер Л. Социальная работа в изменяющейся Европе. Серия «Социальная работа»/ Л.Уолтер. – Амстердам – Киев, 1997. – 199 с.

Раскрыто сущность медико-социальной работы, которая формируется на стыке двух самостоятельных сфер – охраны здоровья и социальной защиты населения; технологий медико-социальной работы как совокупности содержания, форм, методов, человеческих ресурсов, направленных на поддержку и охрану здоровья человека, улучшение жизнедеятельности через институты медицинского и социального обслуживания. Актуализировано необходимость и целесообразность подготовки будущих социальных работников в высших учебных заведениях к овладению технологиями медико-социальной работы. Раскрыт содержательно-технологический аспект обеспечения этого процесса (содержательное обеспечение, формы и методы профессиональной аудиторной, внеаудиторной подготовки и самостоятельной работы).

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная деятельность, медико-социальная работа, учреждения медико-социальной работы, клиенты медико-социального воздействия, технологии медико-социальной работы, профессиональная подготовка к овладению технологиями медико-социальной работы, содержательно-технологическое обеспечение, готовность.

The core of medical and social work has been considerd in the article, which is formed at the intersection of two distinct sectors – health and social welfare. The essence of medical and social work technology as a set of content, forms, methods, human resources has been disclosed, which are aimed at the supporting and protecting human health, improving lifebeing through the Institute of medical and social services. The necessity and appropriateness of future social workers training in higher educational establishments to master the techniques of medical and social work has been proved. The content and technology of future social workers vocational training to master the technologies of medical and social work (semantic security, forms and methods of vocational classroom, extracurricular training and self-studying) have been revealed.

Key words: social worker, professional activities, medical social work, medical facilities and social work clients medical and social impact, technology, medical and social work training to master the techniques of medical and social work , content and technology security readiness.

УДК 37.013.42 (075.8)

ПРАВОВІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Поліщук Юрій Йосипович
м.Тернопіль

У статті здійснено аналіз професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах у контексті правового забезпечення соціально-педагогічної діяльності. Розкрито основні міжнародні і національні нормативно-правові акти, які складають нормативну базу соціальної і соціально-педагогічної діяльностей; схарактеризовано особливості професійної підготовки і професійного становлення майбутніх соціальних педагогів для їх роботи в різних соціальних і соціально-педагогічних закладах і установах.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, правове забезпечення, правові засади соціально-педагогічної діяльності, професійна підготовка, професійне становлення соціального педагога.

Актуальність проблеми досягнення соціальними педагогами високого рівня соціальної зрілості і професіоналізму не в останню чергу залежить від відповідної правової бази. Отже метою статті є обґрунтування необхідності акцентуації уваги на необхідності посилення правової основи соціально-педагогічної діяльності як інструменту впливу на становлення професійних якостей соціальних педагогів.

Аналізуючи роль і місце соціального педагога у сфері професійної діяльності варто зауважити, що в Україні це питання не є до кінця вирішеним як на теоретичному, так і на законодавчому рівнях.

Переважна більшість дослідників (О. Безпалько, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук С. Харченко та ін.) схиляються до думки, що соціальний педагог може працювати не тільки в педагогічних сферах. Свою діяльність він може реалізовувати у різноманітних установах, які за відомчою приналежністю відносяться до Міністерства освіти і науки, охорони здоров'я, соціального захисту населення, комітетів у справах сім'ї, молоді та спорту, до системи органів внутрішніх справ і юстиції та інших. У нашому суспільстві уже знайшла підтримку концептуальна ідея, що спеціаліст із соціальної педагогіки може працювати у:

- різних типах освітніх закладів (школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, професійно-технічних навчальних закладах та ін.);
- дошкільних закладах і закладах додаткової освіти, спеціальних профілактичних закладах, що відносяться до системи органів внутрішніх справ, дитячих приймальних і розподільних притулках, закладах корекції поведінки, дитячих колоніях та ін.);
- соціальних службах (медико-психолого-педагогічних, реабілітаційних, геріатричних центрах, будинках для дітей з особливими потребами, центрах зайнятості та працевлаштування, біржі праці та ін.);
- закладах охорони здоров'я (дитячих лікарнях, лікарнях для психічно хворих дітей, дітей-наркоманів, онкологічно хворих дітей, санаторіях, реабілітаційних центрах та ін.);
- закладах комітетів у справах сім'ї, молоді та спорту (дворових дитячих клубах, будинках відпочинку для підлітків, молодіжних гуртожитках, культурно-дозвіллєвих молодіжних центрах тощо);
- службах комунальних структур (соціально-педагогічних, культурно-спортивних комплексах, центрах конкретної соціальної допомоги в домашніх умовах тощо);
- у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; телефонах довіри;
- у службах валеологічного призначення (профілакторіях, реабілітаційних центрах, центрах оздоровлення при лікарнях, санаторіях, профілакторіях, при медичних пунктах та ін.);
- службах культурно дозвіллєвої анімації (підліткових клубах, будинках творчості дитини, будинках культури, школах народних ремесел, сімейних клубах, сімейних будинках,, парках та ін.);
- центрах дозвілля та творчості дітей, фізкультурно-оздоровчих і спортивних установах, закладах літнього відпочинку дітей; дитячих та юнацьких громадських об'єднаннях, зорієнтованих не реалізацію завдань соціального виховання дітей, в тому числі і в сфері приватної практики;
- установах, що відносяться до системи органів внутрішніх справ і юстиції (приймальники-розподільники, заклади закритого типу, дитячі колонії);
- установах комітетів у справах сім'ї, молоді та спорту, будинках творчості, гуртках технічної і художньої творчості, будинках для відпочинку і дозвілля підлітків, центрах профорієнтації, центрах зайнятості, клубах і кімнатах при житлово-експлуатаційних конторах та ін.);
- культурно-дозвіллєвих та спортивно-оздоровчих закладах відомчого підпорядкування;
- службах соціального захисту і соціального забезпечення.

Соціальний педагог може працювати і в сфері приватної практики. Місце роботи соціального педагога обумовлюється специфікою регіону, області та ступенем розвитку системи соціальних служб, а також рівнем управління цією системою.

За такого підходу потрібні висококваліфіковані кадри, які зуміють реалізувати гуманістичний потенціал соціальної педагогіки, допоможуть своїм клієнтам не втрачати почуття власної гідності та поваги оточуючих. Вчасна і належна соціально значуща педагогічно-правова консультація не завжди визначається фінансовими можливостями, а насамперед тим, наскільки соціально-педагогічні послуги відповідають нормам діючого права. Наскільки соціальний педагог професійно поставиться до неї, як він зможе зрозуміти, чого саме потребує ця людина найбільш: моральної підтримки, допомоги у налагодженні стосунків у соціумі, фізичної чи трудової реабілітації, теплого слова, можливо моральної підтримки, що дасть змогу по-іншому поглянути на себе, на власне становище й знайти вихід із здавалося б безвихідного кола особистісних проблем. Саме тому соціальним педагогам потрібні знання про оптимальні шляхи вирішення завдань. З врахуванням особливостей законодавчої бази, її соціально-правових норм, різних умов і форм соціально-педагогічної діяльності, специфіки роботи з тією чи іншою групою населення, можливостей та обмежень у сфері соціального захисту. Отже, робота соціального педагога в процесі соціально-педагогічної діяльності вимагає від нього знання законів і здійснення професійної діяльності на правових засадах. Усі юридичні документи, які визначають правове поле соціально-педагогічної роботи у відповідності до суб'єктів, які їх затверджують, можна умовно згрупувати в чотири рівні:

1) регламентуючі та рекомендуючі документи світового співтовариства (установчі акти, декларації, пакти, конвенції, рекомендації та резолюції ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.);

2) законодавчі та юридичні акти державного значення (Конституція, закони, укази, розпорядження Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази, рішення колегій та інші нормативні акти Міністерства праці та соціального розвитку, Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я та ін.);

3) документи суб'єктів адміністративного підпорядкування;

4) рішення, накази, розпорядження безпосередніх установ та організацій.

Розглянемо два перших рівні, оскільки саме вони визначають сутність правового аспекту соціально-педагогічної діяльності, як сфери практичної професійної діяльності.

Серед документів першого рівня визначальними у практичній сфері соціальної педагогіки є:

Загальна Декларація прав людини 1948 року, основні положення якої відображають найсокровенніші сподівання людства. У цьому документі вперше були зведені разом ідеї, які є загальними

для багатьох політичних, культурних та релігійних традицій.

У 30 статтях Загальної декларації визначені основні права та свободи всіх людей, охоплюючи при цьому громадянські, політичні, економічні, соціальні та культурні права. Однак сама по собі Декларація не має юридичної сили. Вона являє собою звід моральних норм. Про значення та вплив цих моральних норм та їх застосування свідчить визнання їх переважною більшістю країн та включення в своє законодавство.

Міжнародна Конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації 1965 року. Документ спрямований на ліквідацію расової дискримінації у всіх її формах і проявах, попередження та викорінення расових теорій і практики їх реалізації, створення міжнародного співтовариства, вільного від усіх форм расової сегрегації та расової дискримінації.

Міжнародні Пакт з прав людини 1966 року. Два Пакти (один щодо громадянських і політичних прав, другий – економічних, соціальних та культурних), розроблені на основі Загальної декларації, встановлюють міжнародно визнані норми, з допомогою яких у судовому порядку забезпечується захист прав людини у випадку їх порушення.

Пакти мають три загальні елементи: право на самовизначення, реалізація якого зумовила деколонізацію та вступ більшості нових держав у члени Організації Об'єднаних Націй; принцип рівності чоловіків і жінок та недискримінацію за ознакою статі, раси чи релігії; принцип неподільності, тобто взаємозалежності громадянських та політичних свобод з економічними, соціальними і культурними правами.

Міжнародний Пакт про громадянські та політичні права 1966 року, у якому закріплено такі права: на життя, свободу та особисту недоторканість; не допускати катувань чи жорстокого поводження з людиною; заборона рабства; не допускати необґрунтованих арештів та затримань; право на свободу слова, релігії, зборів та асоціацій, включаючи членство в профспілках; на свободу пересування і вибір місця проживання; голосувати на основі системи загального виборчого права; на справедливий судовий розгляд; на захист меншин.

Декларація соціального прогресу та розвитку 1969 року, яка є комплексною програмою соціального співробітництва. Вона відображає цінності соціальних доктрин та утверджує нове ставлення до соціального статусу людини. У ній сформульовані основні принципи соціального прогресу, головним з яких є положення суть яких зводиться до того, що всі народи і всі люди, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, віросповідання, національності, етнічного походження, сімейного чи соціального стану або політичних чи інших переконань, мають право жити в гідних умовах і в умовах свободи та користуватися плодами соціального прогресу і повинні зі свого боку сприяти йому.

У Декларації важливого значення надається сім'ї як основному осередку суспільства і природного середовища для добробуту всіх її членів, особливо дітей та молоді. Діяльність кожної держави, як відмічено у Декларації, повинна бути спрямована на постійне збільшення національного доходу й багатства та справедливий розподіл їх серед усіх членів суспільства.

Правила щодо затримання правопорушників та поводження з ними. У 1955 році перший Конгрес Організації Об'єднаних Націй з попередження злочинності та розробки правил поводження з правопорушниками схвалив загальні стандартні правила поводження із заарештованими та управління пенітенціарними закладами. У 1971 році Генеральна асамблея ООН рекомендувала забезпечити ефективне застосування цих правил у галузі управління пенітенціарними та виправними закладами й позитивно розглянула питання про їх включення в національне законодавство.

Програма Організації Об'єднаних Націй з навколишнього середовища 1972 року. Конференція Організації Об'єднаних Націй з проблем оточуючого людину середовища, що відбулася в Стокгольмі у 1972 році проголосила, що кожна людина має право на здорове навколишнє середовище і несе відповідальність за охорону та поліпшення навколишнього середовища на благо майбутніх поколінь.

Пізніше Генеральна Асамблея затвердила Програму Організації Об'єднаних Націй з навколишнього середовища для спостереження за станом навколишнього середовища та заохочення екологічно безпечної діяльності.

У 1989 році була розроблена Базельська конвенція про контроль за транскордонним перевезенням небезпечних відходів та їх вилученням. Важливі міжнародні договори в галузі охорони навколишнього середовища були прийняті на Конференції Організації Об'єднаних Націй з навколишнього середовища та розвитку в червні 1992 року, зокрема, рамкова конвенція Організації Об'єднаних Націй про зміни клімату та Конвенція про біологічну різноманітність.

Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок 1979 року. Держави, які стали учасниками цієї конвенції, погоджуються невідкладно всіма відповідними способами проводити політику ліквідації дискримінації щодо жінок і з цією метою зобов'язуються:

- включити принцип рівноправності чоловіка і жінки у свої національні конституції чи інше відповідне законодавство, якщо це ще не було зроблено, і забезпечити з допомогою закону та інших відповідних засобів практичну реалізацію цього принципу;
- прийняти відповідні законодавчі та інші заходи, включаючи санкції, там, де це потрібно, які забороняють будь-яку дискримінацію щодо жінок;
- встановити юридичний захист прав жінок на рівній основі з чоловіками та забезпечити з допомогою національних судів та інших державних установ ефективний захист жінок проти будь-якого акту дискримінації;
- вжити всі відповідні заходи для ліквідації дискримінації щодо жінок збоку якої-небудь особи чи організації;
- змінити відповідним чином або відмінити чинні закони, постанови, звичаї та практику, які представляють собою дискримінацію щодо жінок.

Мінімальні стандартні правила Організації Об'єднаних Націй щодо здійснення правосуддя відносно неповнолітніх 1985 року. Ці правила торкаються таких питань, як мінімальний вік кримінальної відповідальності, мети сприяння правосуддя щодо неповнолітніх, характеристики ефективного, справедливого та гуманного здійснення правосуддя щодо неповнолітніх і належних застосуванню принципів у галузі прав людини. Вони також охоплюють питання, які стосуються розслідування і судового розгляду злочинів, вчинених неповнолітніми, включаючи питання про утримання під охороною до суду. У цілому в них рекомендується мінімально застосовувати заходи, що передбачають арешт неповнолітніх і утримання їх у місцях позбавлення волі. Вони також містять положення, що забезпечують захист неповнолітніх правопорушників, поміщених у виправні установи.

Конвенція про права дитини 1989 року, основна мета якої полягає в проголошенні вимоги щодо максимального захисту дитини, при цьому вона закликає держави, які її ратифікували, створити умови, за яких діти можуть брати активну участь вирішенні своїх проблем.

Відповідно Конвенції дитиною вважається особа у віці до 18 років, якщо тільки національним законодавством не встановлено більш ранній вік досягнення повноліття. Охоплюючи весь комплекс громадянських, економічних і культурних прав дитини, Конвенція визнає, що реалізація одного права невіддільна від здійснення інших. Вона показує, що необхідна дитині для розвитку її інтелектуальних, моральних та духовних здібностей свобода залежить, окрім всього іншого, від здорової та безпечної навколишньої ситуації, наявності доступу до лікування та забезпечення мінімальних норм щодо харчування, одягу та житла. Діти повинні користуватися своїми правами без будь-якої дискримінації, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, походження, майнового стану, стану здоров'я та обставин народження дитини чи її батьків або законних опікунів чи яких-небудь інших обставин.

Конвенція захищає дітей від всіх форм експлуатації, привертаючи увагу до дітей представників національних меншин та груп корінних народів, а також проблем зловживання наркотиками та відсутності турботи про дітей. Вона містить конкретні положення з метою захисту прав дітей, котрі потрапили в зону злочинності. Конвенція визнає першорядну роль сім'ї та батьків у турботі про

дітей та їхньому захисті, а також обов'язок держави допомагати родині у виконанні її обов'язків.

Міжнародна Конвенція про захист прав всіх трудящих мігрантів та членів їх сімей 1990 року, що застосовується до всіх трудящих – мігрантів та членів їхніх сімей без будь-якої різниці, як то: за ознакою статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії чи переконань, політичних чи інших поглядів, національного, етнічного або соціального походження, громадянства, віку, економічного, майнового, сімейного чи станового положення або іншої будь-якої ознаки. Конвенція охоплює широке коло прав, уже раніше проголошених в Пактах ООН.

До числа документів другого рівня відноситься перш за все Конституція, як основний Закон держави. Зафіксовані в Конституції права і обов'язки громадян складають фундаментальну правову основу для організації і проведення соціально-педагогічної роботи з населенням, різними соціальними групами. Правове поле соціально-педагогічної діяльності в Україні обумовлюють закони, постанови, нормативно-правові акти, розпорядження, накази, які визначають сутність роботи відповідної служби і правові норми її діяльності.

Спеціалісти в галузі соціальної педагогіки здійснюючи функцію соціально-правового захисту населення, мають справу не стільки з конституційними правами і обов'язками громадян, які є спільними і рівними для всіх, скільки з суб'єктивними обставинами їхньої реалізації, що проявляється в конкретних випадках життєдіяльності громадян. Основний Закон та інші закони передбачають певні правові пільги окремим категоріям громадян, основне призначення яких полягає в забезпеченні соціальної справедливості в суспільному житті.

Якщо соціальний педагог працює в аспекті профілактики негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі, то він в першу чергу може опиратися на: Закон України від 21 червня 2001 року №2558-II «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю»; Укази Президента України від 25 грудня 2000 року № 1376/2000 «про комплексну програму профілактики злочинності на 2001-2005 роки»; від 18 березня 1998 року № 200/98 «Про затвердження Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві»; від 23 червня 2001 року №467/2001 «Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями»; Постанову Кабінету міністрів України від 11 липня 2001 року №790 «Про програму профілактики ВІЛ-інфекції / СНІДу на 2001-2003 роки»; розпорядження Кабінету міністрів України від 31.08.2000 року №1370 «Про затвердження заходів, спрямованих на реалізацію у 2001 році основних напрямів соціальної політики на період до 2004 року».

Кожна установа соціальної сфери видає власні нормативні акти, які є обов'язковими до виконання всіма працівниками даної установи. Освіта, культура, охорона здоров'я, соціальний захист та інші сектори соціальної сфери мають власні професійні кадри різного рівня кваліфікації та призначення Тому кожне таке відомство має власну номенклатуру (перелік) посад працівників з повним набором кваліфікаційних характеристик, а також номенклатуру відомчих закладів з набором положень про кожен тип. Серед них є й такі, які містять прямі і непрямі норми або сприяння соціально-педагогічній діяльності, або організації її. Тому соціальні педагоги також можуть розраховувати на працевлаштування у зазначених установах та на організацію у них соціально-педагогічної роботи.

Власне соціальні педагоги. Представляючи собою особистісну службу допомоги людям, покликані впливати на вирішення всієї сукупності проблем в контексті «особистість і навколишнє середовище», де в епіцентрі завжди повинна стояти людина і зусилля соціальних педагогів повинні бути спрямовані на вирішення її проблем. Поряд із допомогою людині в періоди особистісного і соціального неблагополуччя соціально-педагогічна допомога передбачає захист її прав, інтересів, людської гідності і права на гідне життя. Міжнародні документи, які підписані і ратифіковані державою, Конституція як Основний закон держави і нормативно-правові акти, які конкретизують різноманітні аспекти соціально-педагогічної діяльності служать тим правовим полем, яке визначає її сутність на даному етапі розвитку нашої країни.

Таким чином, на нашу думку, активне використання соціальним педагогом зазначеної правової бази соціально-педагогічної діяльності не лише підніме рівень його професіоналізму, але й сприятиме більш повному розвитку його власної особистості.

Література та джерела

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола. – К., 2002. – 164 с.
2. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Відомості Верховної Ради України. – 2000. − №27. – С.474-480
3. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» 21 червня 2001 р., №2558-III.
4. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи: Монографія / І.М.Ковчина. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 373 с.
5. Петрочко Ж. В. Основи соціально-правового захисту особистості: навч. посібник / Ж. В. Петрочко. – К.: Київський університет імені Б.Грінченка, 2009. – 320 с.

В статье проанализирована профессиональная подготовка будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях в контексте юридического обоснования социально-педагогической деятельности. Раскрыты основные международные и национальные нормативно-правовые акты, которые составляют нормативную базу социально-педагогической деятельности; проанализированы особенности профессиональной подготовки и профессионального совершенствования социальных педагогов в процессе работы в различных социальных и социально-педагогических учреждениях.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, юридическое обоснование, правовые основания социально-педагогической деятельности, профессиональная подготовка, профессиональное возмужание социального педагога.

This paper analyzes the professional training of social pedagogues in higher education establishments in the context of the legal provision of social and educational activities. The main international and national legal acts which constitute the regulatory framework of social and social-educational activities have been considered. The features of training and professional formation of future social pedagogues for their work in various social and social-educational schools and institutions have been characterized.

Key words: social and educational activities, legal support, legal principles of social and educational activities, training, professional development of social pedagogues.

УДК 378.018:371

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Попович Ірина Євгенівна
м.Ужгород

В статті розкриті основні тенденції розвитку системи педагогічної освіти Великої Британії, серед яких чільне місце посідає тенденція підготовки вчителя-дослідника. Проаналізована британська модель професійної підготовки вчителя-дослідника, а також умови ефективної підготовки вчителя в системі вищої педагогічної освіти Великої Британії.

Ключові слова : Велика Британія, система педагогічної освіти, вчитель–дослідник.

Питання підготовки вчителя досить інтенсивно досліджуються вітчизняними вченими (В.Андрущенко, В.Бондар, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, О.Сухомлинська, В.Чайка, М.Ярмаченко та інші). Проте сьогодні недостатньо готувати вчителя, який володіє відповідними фаховими знаннями та основами педагогічної майстерності. На сучасному етапі розвитку суспільства у світовому освітньому просторі є запит на 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, тому вважаємо за доцільне здійснити аналіз окремих аспектів британської системи підготовки вчителя-дослідника і презентувати результати у даній статті з метою їх творчого переосмислення і використання в Україні.

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 є запит саме на вчителя-дослідника.

Практико-орієнтований підхід у навчанні, який широко розповсюджений в британській системі освіти, покликаний культивувати у випускників ті ціннісно-значимі компетенції, які дійсно потрібні їм у майбутньому. Серед них особливо важливими є : активна життєва позиція, прагнення до наукового пошуку, відкриттів, уміння організувати самостійну роботу та дослідницьку діяльність в контексті навчальної автономії [1].

Реалізація дослідницької компетенції педагогів є пріоритетним напрямком роботи Національного бюро педагогічних досліджень (National Teacher Research Panel). Національна інвестиційна 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.

Як результат трансформації світової і британської системи освіти сьогодні утверджується нова дослідницька 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.

В результаті аналізу британської наукової літератури виявлено, що 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.

В основі нового поняття «вчитель-дослідник», діяльність якого передбачає процес викладання як дослідження, організоване на базі теоретичних знань і постійне підкріплюється рефлексією, лежать розроблені раніше британськими вченими поняття «вчитель, здатний до рефлексії» і «вчитель, здатний до роздумів». Дослідницька діяльність вчителя сумісна не тільки з формуванням спеціальних дослідницьких умінь в системі вищої педагогічної освіти, але й з психологічною природою цих умінь: розвитком сприймання вчителя, його аналітичних здібностей, процесів розуміння і оцінки отриманої інформації.

Дослідницька діяльність – це складний, динамічний, безперервний процес, який включає пізнавальну активність педагога і його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення, готовність до професійної самоосвіти – всі ці якості спрямовані на пошук нових технологій навчання, генерацію практико-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

В працях британських учених (Р.Барнет, Е.Дженкінс, Л.Лукас, Л.Елтон, М.Хіллі, Д.Фурлонг та ін.) характеризується нове педагогічне явище в освітньому просторі – «викладання-дослідження»(teaching-research nexus), в якому відображений тісний зв'язок між безпосередньою діяльністю вчителя з передачі знань учням на уроці і його відкриттями, таким чином процес дослідження і педагогічний процес представлені як єдине ціле.

Аксіологічний базис в союзі «викладання-дослідження» закладений в цінностях, які поділяються на дві категорії : цінності змісту освіти і цінності вчителя (його погляди, позиції, принципи). Без осмислення основоположного значення ціннісного начала в педагогічному дослідженні неможливо подолати традиційну спрямованість сучасної системи освіти.

Британські дослідники останнім часом активно використовують спеціальну наукову термінологію : «ціннісна освіта» (value-based education) для позначення професійної діяльності вчителя, спрямованої на формування в учнів освітніх цінностей, і «ціннісна педагогічна освіта» (value-based teacher education) для позначення підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності на основі аксіологічного підходу, який передбачає орієнтацію на людські і професійні цінності.

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 кожного учня, сприяння творчому розвитку дітей, « вчитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher), який глибоко осмислює свою професійну педагогічну діяльність, 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.

На основі цих моделей сконструйована нова модель підготовки вчителя–дослідника в контексті вищої педагогічної освіти Великої Британії, яка включає низку взаємозв'язаних компонентів

- цінності професії – етичний компонент, який базується на інтеграції знань про культуру, цінності, суспільну свідомість у професійну практику;
- особистісні і професійні якості – компонент професійності вчителя;
- дослідницька позиція, яка визначає здатність вчителя до освітніх трансформацій;
- ключові компетенції, які використовуються педагогом для досягнення професійної мети;
- дослідницькі вміння (гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, перцептивні, експресивні, сугестивні та ін.), які забезпечують зміст, процес і результат дослідження;
- технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності;
- валідність результатів дослідження.

Запропонована орієнтовна модель в тій чи іншій мірі вико-

ристовується в переважній більшості вищих навчальних закладів Великої Британії [2].

Модель ефективно функціонує за певних організаційно-педагогічних умов : наявність дослідницької позиції майбутнього вчителя; забезпечення творчої взаємодії і співробітництва між студентами і викладачами; впровадження спеціальних освітніх модулів з дослідницькою спрямованістю; використання проектних технологій; створення креативно-освітнього середовища; зміцнення зв'язків між вузівськими викладачами і студентами та шкільними вчителями.

Британські вчені Е.Дженкінз, М.Хіллі та ін.) надають важливого значення формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів. Їх формування, на думку вчених, починається з виявлення мотиву проведення досліджень і пошуку відправної точки для вдосконалення професійної діяльності (перша стадія). На другій стадії обґрунтовується вибір напрямку дослідження. Третя стадія передбачає розробку стратегії конкретних дій, які впроваджуються в практику. Після цього відбувається збір необхідної наукової інформації для вирішення педагогічної проблеми (четверта стадія). Наступна (п'ята стадія) полягає у проведенні аналізу отриманих результатів, врахуванні побічних ефектів обраної стратегії та її коригуванні і передбачає впровадження в практику нової вдосконаленої стратегії. Нарешті, остання стадія – це узагальнення отриманих результатів, підведення підсумків здійснення дослідження.

Отже, впродовж останніх років у Великій Британії відбувається вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Велика увага звертається на формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів, професійну підготовку вчителя-дослідника, що вважаємо важливим і для вітчизняної системи освіти.

Література та джерела

1. Киселёва Н.С. Профессиональная подготовка учителя-исследователя в системе высшего педагогического образования Великобритании : автореф. канд.пед.наук : 13.00.01 / Р.С.Киселёва. – Калуга, 2013. – 22 с.
2. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J.Furlong // Education Researches.- vol.31. - № 6. – 2002. – p.23-25.

В статье раскрыты основные тенденции развития системы педагогического образования Великой Британии, среди которых важное место занимает тенденция подготовки учителя-исследователя. Проанализирована британская модель профессиональной подготовки учителя-исследователя, а также условия эффективной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования Великобритании.

Ключевые слова: Великобритания, система педагогического образования, учитель-исследователь.

In this article the main tendencies of the development of the British pedagogic educational system have been considered. Very important accent is made on the training of teacher-researcher. British model of teacher-researcher professional training and the main conditions of the effective professional pedagogic training in the system of education of Great Britain have been analysed.

Key words: Great Britain, system of pedagogic training, teacher-researcher.

УДК 378.14: 330

ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ

Поплавська Олена Андріївна
м.Хмельницький

У статті обґрунтовано значущість математичної підготовки та її вплив на розвиток особистості. Визначено, що мета навчання математичним дисциплінам майбутніх економістів полягає в озброєнні типовою базою математичних знань і математичного інструментарію, та у підготовці фахівців до нових форм діяльності. З'ясовано особливості математичної підготовки у вищих навчальних закладах економічного профілю: фундаментальний характер математичних дисциплін; вивчення математики на перших курсах навчання; потреба у пропедевтичній підготовці за шкільний курс математики; викладання великого обсягу матеріалу; наявність великої кількості задач; використання нових інформаційних технологій.

Ключові слова: математична освіта, мета навчання математики, особливості математичної підготовки.

Нині традиційний погляд на зміст викладання математики та її роль у професійній підготовці економістів зазнає змін. Математична освіта трактується як феномен, що відображається в різних сферах діяльності особистості і змінюється під впливом навчання математики [2, с.61]. Якісна математична освіта необхідна не тільки тим, хто буде займатися науковими дослідженнями, але й керівникам підприємств, економістам. Математичний стиль мислення, вміння міркувати точно, в логічній послідовності, необхідні інженерам, економістам, юристам, історикам, біологам, лікарям і ін. Тому курс математики у ВНЗ відіграє виняткову важливу роль у підготовці кадрів.

Посилення впливу математики на розвиток науки і виробництва, розширення сфери використання математичних знань, процес математизації основних напрямів діяльності людини значно підвищують значення повноцінної освіти для кожного студента. У зв'язку із цим математична освіта майбутніх економістів розглядається нами як важлива складова базової вищої освіти.

Загальновизнано, що головна мета навчання математики у вищій та професійній школі полягає в тому, щоб навчити застосовувати математику як інструмент при розв'язуванні багатьох різних проблем, які виникають як в професійній діяльності, так і в практичних життєвих ситуаціях, тобто володіти професійно-прикладною математичною компетентністю.

Історично склалися два погляди на призначення математичної освіти: практична, пов'язана зі створенням і застосуванням інструментарію, потрібного людині в її продуктивній діяльності, і інтелектуальна, пов'язана з мисленням людини, з оволодінням певним методом пізнання і перетворенням дійсності за допомогою математичних методів [8, с.61]. Вивчення дисциплін математичного циклу сприяє не тільки накопиченню певної системи знань, умінь і навичок, але й розвитку інтелектуальної і творчої діяльності, формуванню різних способів мислення студентів, впливає на розвиток особистісних і професійно значимих якостей майбутніх фахівців, що дозволяють їм самореалізуватися в сфері майбутньої професійної діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що розв`язання проблеми розробки науково-методичних основ математичної освіти студентів вищих навчальних закладів у контексті підвищення конкурентоспроможності майбутніх економістів відповідно до потреб суспільства з ринковою економікою, знаходиться у дослідженнях, присвячених широкому спектру питань щодо методики навчання математики у вищій школі. Це праці, які пов`язані з розробкою методичної системи проведення практичних занять

та методики організації самостійної роботи зі студентами економічних спеціальностей вищих навчальних закладів (ВНЗ); з обґрунтуванням методики формування математичної культури економіста у ВНЗ; із визначенням шляхів реалізації міжпредметних зв`язків інформатики і математики при підготовці спеціалістів економічного профілю ВНЗ тощо (Г.М. Булдик, Н.В. Ванжа, Г.Я.Дутка, Г.С. Євдокимова, В.Н. Келбакіані, В.І.Клочко, О.І. Коломок, Г.О. Михалін, Н.В. Морзе, І.О.Новик, Л.М.Романишина, Н.М.Самарук, В.Г. Скатецький, О.Г. Фомкіна, та ін.)

Різноманітні аспекти зазначеної проблеми розробляють й іноземні дослідники, зокрема Н.Балашов, А.Бішоп, Р.Водкін, С.Грандер, Р. Гаріс, Р. Ешлі, А.Камерон, Л.Клейн, А. Райєн, А.Серпінська, З.Турроу, В.Шмід. Проте, у працях згадуваних науковців недостатньо уваги приділено особливостям математичної підготовки економістів.

Метою статті є висвітлення і аналіз основних аспектів математичної підготовки економістів: визначення ролі математики у фаховій підготовці майбутніх економістів, мети навчання математичним дисциплінам, особливостей вивчення математичних дисциплін у ВНЗ економічного профілю.

Математика глибоко проникла у всі сфери людського життя. Вона має широкі можливості для розвитку аналітичного та логічного мислення, просторових уявлень і уяви, алгоритмічної культури, формування умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обгрунтовувати твердження, моделювати ситуації, спонукає до творчості і розвитку інтелектуальних здібностей.

Математична підготовка фахівців важлива з різних точок зору:

- логічної (вивчення математики є джерелом і засобом розумового розвитку людини);
- пізнавальної (через математику людина пізнає оточуючий світ, його просторові та кількісні відношення);
- прикладної (математика є базою, яка забезпечує здатність людини до оволодіння суміжними дисциплінами, багатьма професіями);
- історичної (на прикладах історії розвитку математики простежується розвиток не тільки її самої, але й культури людства та суспільства в цілому);
- філософської (математика дозволяє осмислити оточуючий світ, сформувати уявлення про реальний фізичний простір) [7, с.14].

Мета навчання математичним дисциплінам майбутніх економістів співпадає із вектором розвитку стратегічних напрямів математичної освіти й полягає:

- в озброєнні студентів, майбутніх фахівців, здатних досягти високого рівня професіоналізму на основі традиційних форм діяльності, типовою базою математичних знань і відповідним математичним інструментарієм;
- у підготовці спеціалістів до нових перспективних форм діяльності, тобто досягнення ними професійної компетентності на основі творчого застосування математичних засобів аналізу та методології математико-статистичного моделювання й соціально-економічного прогнозування можливих наслідків майбутньої професійної діяльності.

Звичайно, вивчення математики саме по собі не може замінити синтезуючого впливу навчальних дисциплін базової економічної освіти на рівень формування економічного мислення. Але її інтеграція з іншими дисциплінами необхідна для розвитку інтелекту. Слід відмітити широкі можливості у використанні математичних засобів і методичних прийомів для лаконічного опису досліджуваних об'єктів; у наданні можливостей для кількісного порівняння та обґрунтованого вибору змістовних пропозицій, логічних гіпотез для виявлення неявно існуючих факторів, які впливають на динаміку економічних показників. Виявлено специфічні особливості методичного інструментарію математики як науки, який запозичений із загальнонаукового арсеналу, але доповнений і конкретизований спеціальними методами, а саме: методом математичної індукції й дедукції, аксіоматичною побудовою теорій, доведенням теорем і наслідків з них, математичним аналізом, багатоваріантними аналітичними перетвореннями, обчислювальними процедурами та алгоритмами, табличним і графічним зображенням інформації та математичним моделюванням [5, с.82].

Особливості вивчення математичних дисциплін у ВНЗ економічного профілю полягають у такому:

- фундаментальна роль математичних знань та вмінь у процесі опанування студентами економічних дисциплін;
- інтегративна та прогностична функції математичних знань;
- фахова спрямованість навчання математичних дисциплін студентів економічних спеціальностей;
- орієнтація відбору змісту навчального матеріалу з математичних дисциплін на інтеграцію математичних та економічних дисциплін;
- прикладний характер математичних дисциплін (використання математичних методів, понять і законів під час вивчення фахових дисциплін). Розглянемо більш детально ці особливості математичної підготовки майбутніх економістів.

1. Фундаментальний характер математики. Математичні дисципліни охоплюють значну частину фундаментальної складової економічної освіти та забезпечують студентів необхідним математичним інструментарієм, розвивають уміння ефективного, творчого використання математичного апарату в майбутній професійній діяльності, підвищують рівень професійної компетентності [2, с.61]. Більшість економічних законів сформульовані на мові математики, а велика кількість економічних понять мають і економічний зміст.

Рушійну силу розвитку математичної підготовки ми вбачаємо, погоджуючись із дослідницею Г. Я. Дуткою в двоєдиному принципі фундаменталізації і професіоналізації освіти, який виявляє в системі освіти суперечність між потребами та наявними засобами їх задоволення, які можуть дати наука і практика, зумовлені як відкриттям нових фактів і зв'язків, так і появою нових запитів практики, що потребують розробки нових теоретичних знань [3, с.240].

Фундаменталізація математичної освіти майбутніх фахівців дає можливість розглядати її у взаємодії з їхньою професійною підготовкою. Процес виникнення нових особистісних якостей супроводжується інтегративним баченням явищ чи предметів як заємопов'язаного єдиного цілого. Найсуттєвішим є те, що фундаменталізація математичної освіти є засобом переходу певної сукупності математичних знань у нову якість – знань професійно-математичних, що включають як важливу складову інтелектуальну дисципліну, відповідальність, самостійне мислення та принциповість [3, с.241].

2. Математика як фундаментальна наука вивчається на перших курсах. Математична підготовка студентів економічних спеціальностей складається з вивчення класичної та прикладної математики, а також її використанні при вивченні інших дисциплін.

Основою математичної підготовки фахівця економічного напрямку є загальний курс вищої математики, в якому із курсу теорії ймовірностей і математичної статистики згідно навчальної програми викладаються ті питання, знання яких є необхідним мінімумом для засвоєння матеріалу наступних дисциплін [1, с.7]. Як правило в більшості вищих навчальних закладів України математичні дисципліни вивчаються в перші три семестри навчання. Відповідно до навчальних планів і програм для студентів економічних спеціальностей в Хмельницькому національному університеті викладання математики здійснюється на першому курсі в блоці «Математика для економістів» і охоплює дисципліни: «Вища математика» та «Теорія ймовірностей та математична статистика».

3. Вивчення математичних дисциплін потребує пропедевтичної підготовки за шкільний курс математики. Для вивчення математичних дисциплін необхідно мати базову підготовку за курс середньої школи, оскільки вузівські дисципліни є продовженням шкільного курсу математики.
4. При математичній підготовці необхідно враховувати рівень математичної освіти студентів. Оскільки математичні дисципліни вивчаються економістами на першому курсі, то при підготовці студентів необхідно враховувати їх рівень загальношкільної математичної підготовки. При цьому важливим фактором зниження якості математичної підготовки економістів є невідповідність між рівнем математичних знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів і вимогами вищих на-

вчальних закладів до їхньої математичної та інформатично-комп'ютерної підготовки. Дану невідповідність демонструють результати вхідної контрольної роботи з елементарної математики, яка проводиться на перших заняттях курсу «Математика для економістів». Вивчення навчальних умінь, якими володіють студенти, дозволяє конкретизувати та емпірично обґрунтувати основні завдання цілеспрямованого формування навчальної діяльності в студентському віці, уточнювати зміст і обсяг знань, які необхідні для володіння прийомами учіння, а також форми і методи їх самостійного навчання [6, с. 11].

5. Математична підготовка передбачає викладання великого обсягу матеріалу.Курс математики у ВНЗ є самим тривалим курсом, тому програма підготовки економістів з математичних дисциплін передбачає викладення досить великого обсягу теоретичного та практичного матеріалу. Загальний обсяг математичних знань збільшується такими ж темпами, що й уся сукупність наукової інформації. Одночасно з цим у структурі математичного знання відбувається багатократне стиснення інформації в прикладних галузях математики [2, с.66-67].

В умовах скорочення навчального навантаження, виділеного на вивчення вищої математики, неможливе одночасне формування загальної та професійної математичної підготовки майбутніх економістів. Відповідно, формування вмінь використовувати математичний апарат при розв'язанні завдань майбутньої професійної діяльності здебільшого відбувається у процесі самостійної роботи студентів. Провідною формою самостійної роботи студентів у процесі вивчення математичних дисциплін є індивідуальні завдання, виконання контрольних робіт, робота над якими безпосередньо включає інші види самостійних пізнавальних дій. Відповідно комплекс фахових індивідуальних завдань повинен бути спрямований на підвищення математичної підготовки майбутніх економістів, формування професійно важливих математичних вмінь, активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Самостійна робота студентів розробляється на основі:

а) змісту навчального курсу, розділу або теми дисципліни, що вивчається;

б) загальних способів і методів активізації навчального процесу (методів навчання, прийомів навчальної роботи, видів навчально-пізнавальної діяльності, засобів навчання);

в) характеристик, які залежать від завдань, що є основою самостійної роботи (склад їх компонентів, рівень складності, послідовність розміщення).

Глибоке розуміння навчального матеріалу при самостійній роботі можливо на основі систематичної активної роботи студента. Для забезпечення систематичної активної роботи студента в умовах дистанційного навчання необхідно врахувати, що найбільша ефективність дистанційного навчання заснована на мотивації тому, що майбутні фахівці мають відчувати необхідність подальшого навчання. Вони не піддаються тиску з боку викладача, деканату тощо. У них є можливість роботи з навчальними матеріалами в такому режимі й обсязі, який підходить безпосередньо їм.

6. Наявність великої кількості задач.Засвоєння знань з математичних дисциплін відбувається у 90% випадків через розв'язування задач. Розв'язування задач – це практичний метод опанування математики. Ніяка інша дисципліна не реалізується в такій мірі цим методом.

Математична підготовка економістів має свої особливості, пов'язані із специфікою економічних задач, а також із великою різноманітністю підходів до їх розв'язання. До таких задач в першу чергу відносяться задачі зі збору і обробки статистичної інформації, а також задачі пов'язані з оцінкою стану та перспективою розвитку економічних процесів. Для розв'язування таких задач застосовуються різні способи використання отриманої інформації – від простого логічного висновку до складання складних економічних моделей та розробці математичного апарату їх дослідження. Невизначеність економічних процесів, значний випадковий розкид і великий обсяг інформації, що вивчається, обумовлює необхідність залучення до дослідження економічних задач апарату теорії ймовірностей та математичної статистики. Ці напрями потребують знань основ лінійної алгебри та математичного аналізу, теорії ймовірностей та математичної статистики, економіко-математичних методів та моделей.

7. Розв'язок багатьох задач (наприклад з математичної статистики) пов'язаний з громіздкими обчисленнями, тому необхідне використання нових інформаційних технологій (НІТ). Використання в навчальному процесі інформаційних технологій дають істотне розширення можливостей індивідуалізації та диференціації навчання за рахунок: активності учнів як суб'єкта пізнання; самостійного вибору і проходження студентами траєкторії засвоєння навчального матеріалу.

Розглянуті особливості впливають на організацію процесу вивчення математичних дисциплін.

Для стимулювання мотивації математичної підготовки економістів у процесі вивчення математичних дисциплін , необхідно розв'язувати не лише суто математичні задачі, але й задачі прикладного характеру, які б зацікавили студентів та показали їм, що математику вони вивчають для того, щоб розв'язувати прикладні задачі економіки. Крім того необхідно показати можливості математичних методів у їх комп'ютерній реалізації в додатку до економічних задач.

Використання завдань із економічним змістом у процесі вивчення математики дає змогу продемонструвати студентам наявність зв'язків між математикою і економікою та сприяє розвитку інтересу до вивчення математики. Однією з найважливіших цілей є формування у студентів економічного способу мислення. Побудова математичних моделей економіки показує, що досягнення результату можливе завдяки взаємодії математики і економіки [2, с.64].

Реалізація міжпредметних зв'язків в процесі навчання математики може здійснюватись за двома напрямками:

- різноманітне використання прикладних задач на різних етапах навчання математики і загальноосвітніх та фахових дисциплін
- більш широке використання в прикладних задачах матеріалів загальноосвітних та фахових дисциплін.

При цьому слід намагатися, щоб зв'язки математичних понять і методів з економічними задачами були не штучно надуманими, а обгрунтованими.

Підготовка економістів передбачає професійне-спрямування курсу. В основу професійної спрямованості навчання мають бути покладені принципи професійної відповідності та наступності, основними засобами яких є математичне моделювання та наявність типових прикладних задач, а також принципи фундаментальності, підготовки до майбутньої професійної діяльності, вихід на нові математичні ідеї при виконанні правил достатньої кількості формальних задач, професійної однозначності, прикладного змісту.

Для вирішення завдань підготовки майбутніх економістів необхідне підвищення ефективності фундаментальної освіти і, відповідно, формування математичної культури та економічного мислення.

Підсумовуючи вище викладене, можна стверджувати, що математична підготовка фахівців економічних спеціальностей грунтується на диференційованому, компетентнісному, інтегративному, особисто-діяльнісному підходах і на принципах професійної спрямованості, інтенсифікації, оптимізації і концентрації навчання, свідомості і активності, зв'язку теорії з практикою, поряд з іншими загальновизнаними дидактичними принципами. Розглянуті особливості математичної підготовки студентів економічних спеціальностей дають можливість здійснити перебудову процесу опанування математичними дисциплінами студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів України відповідно до потреб суспільства з ринковою економікою, що є перспективою наших подальших наукових пошуків.

Література та джерела

1. Бех О.В. Проблематика вивчення математичних дисциплін студентами економічних спеціальностей /О.В.Бех // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск 4: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики. – С.7-9

2. Дутка Г.Я. Особливості фундаментальної математичної підготовки майбутніх економістів /Г.Я.Дутка//Гуманізація навчально-виховного процесу. Зб. Наук. праць. − Слов'янськ. – 2011. − Вип. LVI. − С.60-70
3. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців: методологічний та морально-естетичний компоненти / Г.Я.Дутка// Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. − №2. – С. 239-244
4. Лебедева Е.В. Методика обучения студентов экономического профиля теории вероятностей на основе прогнозирования: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Орел, 2009. – 17 с.
5. Нічуговська Л.І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика. - Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. − 153 с.
6. Пастушок Г.С. Методика вивчення математики на економічних факультетах вищих закладів освіти: автореф. дис…канд. пед наук.: 13.00.02 /Г.С.Пастушок: – К., 2000. – 15 с.
7. Самарук Н.М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 − теорія та методика проф. освіти / Н.М.Самарук; ТНПУ ім.В.Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 21 с.
8. Шепелева Ж.Н. Педагогические условия обучения старшеклассников конструированию экономико-математических моделей : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Ж.Н.Шепелева – Белгород, 2004. —186 с.

В статье обоснована значимость математической подготовки и ее влияние на развитие личности. Определены цели обучения математическим дисциплинам. Выяснены особенности математической подготовки экономистов: фундаментальный характер математических дисциплин; изучения математики на первых курсах обучения; потребность в пропедевтической подготовке за школьный курс математики; преподавания большого объема материала; наличие большого количества задач; использование новых информационных технологий.

Ключевые слова: математическое образование, цель обучения математике, особенности математической подготовки.

The importance of Mathematics and its influence on the development of personality are shown in this article. It has been determined that the purpose of conducting mathematical subjects to future economists lies in getting acquainted with a typical base of mathematical knowledge and mathematical instruments, and in preparing (familiarizing with) experts to new forms of activity. Such features of mathematical training in higher education economics have been found: fundamental character of mathematical disciplines, the need for propaedeutic training on the material of the seniour school mathematics, teaching large amount of material, a large number of tasks, the use of new information technologies.

Key words: mathematical education, the goal of learning mathematics, features (peculiarities of) mathematical training.

УДК 378.637:378.147:004

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ "ПЕРЕВЕРНЕНОГО НАВЧАННЯ" У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Приходькіна Наталія Олексіївна
м.Київ

Поняття перевернутого навчання, розглянуте у статті, спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів у загальну діяльність, комбіновану систему навчання, підкаст. Цінність перевернених класів у можливості використовувати навчальний час для групових занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції, перевірити свої знання й взаємодіяти один з одним у практичній діяльності. Перевернене навчання припускає зміну ролі викладачів, які здають свої передові позиції на користь більш тісного співробітництва й спільного внеску в навчальний процес.

Ключові слова: традиційне навчання, перевернене навчання, перевернений клас, особистісно орієнтований підхід, інформаційно-комунікаційні технології навчання, Інтернет, відеолекція.

Класно-урочна система протягом століть була найбільш ефективною для передачі знань, умінь, навичок молодому поколінню. Зміни, що відбуваються в суспільному житті вимагають розвитку нових способів освіти, педагогічних технологій, що мають справу з індивідуальним розвитком особистості, навички самостійного руху в інформаційних полях, формування у студентів універсального вміння ставити й вирішувати завдання для вирішення різноманітних життєвих проблем — професійної діяльності, самовизначення, повсякденного життя. Акцент переноситься на виховання справді вільної особистості, формування у студентів здатності самостійно мислити, добувати й застосовувати знання, ретельно обмірковувати прийняті рішення й чітко планувати дії, бути відкритими для нових контактів. Це вимагає впровадження в освітній процес альтернативних форм і способів ведення освітньої діяльності.

Дослідження використання інформаційних технологій у професійній діяльності викладачів розкриті в роботах Л.Е.Гризуна, С.О.Гунька, Р.С.Гуріна, М.І.Жалдака, Л.М.Забродської, Л.Л.Ляхоцької, В.В.Олійника, С.М.Яшанова та ін. Впровадження технології "перевернутого навчання" у навчальний процес досліджували Д.Бергман, О.Єльникова, М.Курвітс, Е.Попов, А.Самс та ін.

Мета статті − розкрити сутність технології "перевернутого навчання".

Важливою вимогою сучасного процесу навчання є активізація діяльності студентів, що сприяє формуванню їх активної життєвої позиції, самостійності, інтересу до дисципліни, підвищення якості знань, навичок і вмінь. Стратегія і напрями радикальних змін в освіті чітко визначені у Державній національній програмі "Освіта " ("Україна XXI сторіччя"), Законах України "Про освіту" і "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти та Національній програмі інформатизації України, в яких наголошується на необхідності розвитку освіти на основі сучасних педагогічних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес ВНЗ особистісно розвивальних і діяльнісних педагогічних технологій, зокрема, інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Під час традиційних лекцій студенти часто намагаються сприймати весь матеріал, що вони чують у момент мовлення лектора. У них немає можливості зупинитися, щоб обміркувати сказане, і, таким чином, вони можуть пропустити важливі моменти, тому що намагаються записати слова викладача. Студенти, володіючи широким колом комп'ютерних навичок, прагнуть і можуть їх використовувати в освоєнні низки дисциплін. Використання відео й інших попередньо записаних інформаційних носіїв дозволяє студентам повністю контролювати хід лекції: вони можуть дивитися, перемотувати назад або вперед у міру необхідності.

Перевернений клас (flipped classroom) – це така педагогічна модель, у якій типова подача лекцій і організація домашніх завдань представлені навпаки. Студенти дивляться вдома короткі

відео-лекції, у той час як в аудиторії приділяється час на виконання вправ, обговорення проектів і дискусії. Відео лекції часто розглядаються як ключовий компонент у перевернеиому підході, такі лекції в цей час або створюються викладачем і розміщаються в інтернеті, або зберігаються у певному онлайн-файлообміннику. Доступність перегляду відео в наші дні поширилася настільки, що дозволяє зробити його невід'ємною частиною концепції перевернеиого навчання [2].

Авторами технології навчання "перевернений клас" є вчителі хімії Аарон Самс і Джонатан Бергман. У 2008 році вони стали записувати відеоролики зі своїх лекцій і перетворювати їх у домашні завдання для своїх учнів. На думку Аарона Самса, коли учні приходять у клас, вони з'являються, не для того, щоб отримати суто теоретичні знання, вони показують, як застосувати те, що вони довідалися вдома за допомогою відео.

У своїх книгах «Перевернути заняття, або як достукатися до кожного учня на уроці», вони зазначають особливості цієї технології і її можливості. Разом з тим вчені відзначають, що деякі теми легше вивчати в аудиторії, ніж через відео. Тобто вчителі не повинні вчити методом, що не відповідає змісту матеріалу.

У 2010 році Clintondale High School у м.Детройт, США, стала першою «перевернеиою школою», повністю перейшла на принцип «перевернеиого навчання».

Одним із найбільш успішних прикладів впровадження нового підходу до навчання є Університет штату Пенсільванія. У даному навчальному закладі вже близько півтора тисяч студентів успішно навчаються бухгалтерському обліку з використанням технології перевернеиого навчання за допомогою відеолекцій. Студентам пропонується обговорювати матеріал і застосовувати на практиці знання, отримані у процесі лекцій.

Згідно дослідження Center for Digital Education і Sonic Foundry серед членів онлайн-співтовариства Educational Exchange (Center for Digital Education), половина університетських викладачів уже використовують перевернене навчання в класі або планують розгорнути таку модель протягом найближчих 12 місяців. Усього було зібрано 309 відповідей. Основними причинами, чому викладачі віддають перевагу перевернеиому навчанню (flipped classroom), є: кращий досвід навчання для студентів, доступність інформаційно-комунікаційних технологій, позитивні перші результати використання. При використанні такої моделі навчання викладачі спостерігають зростання активності, кількості обговорень і розвиток співробітництва у класі. Важливими, на їхню думку, є можливість персоналізувати навчання для конкретних студентів, підвищити ефективність навчання й більш точно оцінити студентів. Оптимальна кількість студентів у "перевернеиому класі", на думку 69% опитаних - від 11 до 30.

Поняття перевернеиого навчання спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів у загальну діяльність, комбінована систему навчання й, звичайно, підкаст. Цінність перевернених класів у можливості використовувати навчальний час для групових занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції, перевірити свої знання й взаємодіяти один з одним у практичній діяльності. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тренером або консультантом, заохочуючи студентів на самостійні дослідження й спільну роботу.

Перевернене навчання припускає зміну ролі викладачів, які здають свої передові позиції на користь більш тісного співробітництва й спільного внеску в навчальний процес. Супровідні зміни торкаються й ролей студентів, багато з яких звикли бути пасивними учасниками в процесі навчання, який подається їм у готовому виді. Перевернена модель покладає більшу відповідальність за навчання на плечі студентів, даючи їм стимул для експерименту. Діяльність може очолюватися студентами, а спілкування між студентами може стати визначальною рушійної силою процесу, спрямованого на навчання за допомогою практичних навичок. Що робить перевернене навчання особливе добре − так це приводить до значного зсуву пріоритетів від простої подачі матеріалу до роботи над його вдосконалюванням.

Порівняємо традиційний і "перевернений" підходи до навчання за декількома критеріями: роль студента, роль викладача, роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, використовувані методи й будову навчальних занять (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння традиційного та "перевернеиого" підходів до навчання

	Традиційний підхід	**"Перевернений" підхід**
Студент	Пасивність, відсутність ініціативи й бажання в самостійній навчальній діяльності. Робота за схемою "послухай, запам'ятай, озвуч".	Залучення студентів до навчального процесу. Відповідальність за своє навчання. Взаємодія з усіма учасниками навчального процесу. Осмислене навчання.
ІКТ	Використання технологій та веб-інструментів у навчанні	Зміна методів та форм роботи засобами ІКТ
Викладач	Передача знань, утримання дисципліни й порядку в аудиторії, контроль знань студентів	Конструювання навчальної ситуації, формування у студентів відповідальності за навчання
Методи	Пасивні методи подачі навчального матеріалу, при якому інформація відбувається від викладача до учня	Активні й інтерактивні методи навчання. Особистісно-орієнтований підхід.
Побудова навчального заняття	У навчальній аудиторії студенти слухають теоретичний матеріал на лекції викладача, не маючи можливості на обговорення через обмеженість часу	Вдома перегляд відеолекцій з теоретичним матеріалом по темі, а в аудиторії вирішення та обговорення проблем з теми

Пропонуємо схему об'єктів перевертання (рис. 1).

Рис. 1 Схема об'єктів перевертання

Як видно із представлених вище трикутників, викладач традиційного підходу більшою мірою передає студентам інформацію в готовому виді й меншою мірою проектує навчальну ситуацію. Викладач, який працює в парадигмі особистісно-орієнтованої освіти меншою мірою подає студентам інформацію в готовому вигляді, роблячи акцент на супроводі навчання й створенні умов для пізнавальної діяльності студентів. Традиційний підхід поступово перетворює студента в споживача. Межі перевернутого навчання ширші за межі традиційного. Звичні обриси класичного традиційного підходу розмиваються, коли ми перевертаємо навчання. Це важливо розуміти, інакше не буде перевернутого класу, буде просто якась технічна перестановка.

Не існує єдиної моделі перевернутого навчання – термін широко використовується для опису структури практично будь-яких занять, які будуються на перегляді попередньо записаних лекцій з наступним їхнім обговоренням безпосередньо в аудиторії. В одній загальній моделі студенти можуть переглядати кілька лекцій, що тривають по 5-7 хвилин кожна. Онлайн-опитування або завдання можуть перериватися для перевірки засвоєння пройденого студентами матеріалу. Пряма реакція на опитування й можливість повторного перегляду лекцій допоможуть прояснити незрозумілі моменти. Короткі навчальні відеолекції дозволяють студентам вивчати матеріал по темі в зручному для них темпі, перемотуючи запис для повторного перегляду важливих моментів і пропускаючи ті частини, матеріал яких їм уже знайомий. Усе це сприяє тому, що студенти приходять в аудиторію підготовленими до використання програмного забезпечення та можуть робити творчі проекти разом з іншими одногрупниками. Присвятивши час на занятті аналізу матеріалу, викладачі мають можливість виявити помилки в сприйнятті, особливо ті, які широко поширені в навчальній аудиторії. У той же час спільні проекти можуть сприяти соціальній взаємодії між студентами, полегшуючи процес сприйняття інформації один від одного.

Викладачі можуть проводити в аудиторії обговорення або перетворити її у студію, де студенти створюють, взаємодіють і реалізують на практиці те, про що вони дізналися з лекцій і спостерігали за межами навчальної аудиторії. Як фахівці на місцях, педагоги пропонують різні підходи, уточнюють зміст і спостерігають за прогресом. Вони можуть організувати студентів у спеціальну робочу групу, щоб розв'язати проблему, над якою працюють кілька студентів. Деякі викладачі застосовують тільки деякі елементи з перевернеої моделі навчання або використовують кілька перевернених лекцій протягом усього курсу навчання.

У процесі викладання дисципліни "Інноваційні педагогічні технології" для студентів спеціальності "Педагогіка вищої школи" (група ПВШ) нами була апробована модель перевернутого навчання. Оскільки студенти за цією спеціальністю отримують другу вищу педагогічну освіту і є вже викладачами у вищих навчальних закладах, то на міжсесійний період нами було запропоновано творче завдання: апробувати на своїх заняттях елементи моделі перевернутого навчання. А саме, спроектувати систему навчальних завдань (зміст аудиторних занять), що відповідає освітньому стандарту з дисципліни, яку кожен з них викладає та скласти плейлист із роликів з необхідною теорією. Ролики не обов'язково було робити самостійно, для таких випадків існують відкриті освітні ресурси (у тому числі й українською мовою). Можна було супроводжувати плейлист посиланнями на відповідні розділи підручника. Допомогу у підвищенні ефективності навчання виявляє використання електронних освітніх ресурсів (ЕОР). ЕОР - це специфічний навчальний посібник, призначений для самостійної роботи студентів. Це сприяє максимальній активізації студентів, індивідуалізуючи їх роботу й надаючи їм можливість самим управляти своєю пізнавальною діяльністю [3]. ЕОР поєднують електронні навчальні модулі трьох типів: інформаційні, практичні й контрольні. До них пропонуються відеоматеріали з досліджуваної теми, інтерактивні завдання. Для дисциплін, у яких передбачається виконання практичних завдань (математика, фізика, хімія), ЕОР містять лабораторні роботи, завдання для домашньої роботи й зразки розв'язку завдань.

У якості технологічної бази для реалізації перевернутого навчання можна використовувати систему Moodle. Moodle (модульнн об'єктивно - орієнтоване динамічне навчальне середовище) - це система керування навчанням, орієнтована на організацію взаємодії між викладачем та студентом [1]. Використовуючи Moodle, викладач створює курс, наповнюючи його змістом у вигляді лекційного матеріалу, презентацій, практичних завдань, тестів для контрольних занять, а також ілюстрацій, схем, таблиць, посилань на інші ресурси, що перебувають в Інтернеті. Moodle є й центром створення навчального матеріалу, і забезпечення інтерактивної взаємодії між учителем і учнем, дає можливість одержувати постійну допомогу від учителя.

Після міжсесійного періоду нами було проведено опитування студентів групи ПВШ щодо реалізації моделі перевернутого навчання. Згідно результатів опитування відгуки про перевернене навчання були переважно позитивними. 87 % студентів зазначили, що перевернене навчання допомогло підвищити задоволення від роботи, 67% відзначають поліпшення результатів тестування студентів, 80% повідомляють про поліпшення ставлення студентів до процесу навчання, 99% готові використовувати елементи цієї форми навчання у своїй подальшій роботі. Зокрема, відповіді були такими: "найбільш серйозний і вдалий крок який я зробила за 11 років роботи викладачем", "зміни досить відчутні, я можу ефективніше працювати зі студентами", "студентам дійсно цікавіше працювати на заняттях", "студенти самі запропонували так працювати надалі", "я 10 років викладаю філософію й ніколи не бачила, щоб студенти працювали так ретельно й так добре засвоювали матеріал", "перевернене навчання дійсно покращило можливість і ефективність індивідуального спілкування зі студентами", "думаю, що традиційні методи навчання я буду використовувати не часто" тощо.

Проте, на думку студентів, при впровадженні перевернеої моделі навчання легко наробити помилок. Хоча ідея дуже проста, ефективний «переворот» вимагає ретельної підготовки. Запис лекції вимагає зусиль і часу з боку викладачів, а саме елементи аудиторного й позааудиторного навчання повинні становити єдине ціле, щоб студенти могли зрозуміти принцип даної моделі й були мотивовані на підготовку до занять в навчальній аудиторії. І, нарешті, введення перевернеого навчання може означати додаткову роботу й вимагати нових навичок від викладача, хоча цей процес можна пом'якшити, інтегруючи модель поступово.

Студенти, у свою чергу, скаржаться на втрату очних лекцій, особливо, якщо вони відчувають, що зазначені відеолекції доступні для всіх в мережі Інтернет. Тому вони не можуть відразу оцінити значення практичної частини моделі, задаючись питанням, що ж таке навчання принесе їм, чого вони не могли б одержати від простого пошуку в Інтернеті. Ті, хто звик відвідувати заняття для прослуховування лекцій, цілком вільно можуть пропустити заняття, присвячені активній діяльності і, таким чином, пропустити реальну цінність перевернеого навчання. Нарешті, навіть якщо студенти схвалюють таку модель навчання, їх технічне обладнання не завжди дозволяє якісно переглядати відео.

Отже, технологія перевернеого класу дозволяє змінити підхід до навчання від пасивного до активного, завдяки чому студенти краще підготовлені для своєї професійної кар'єри й глибше засвоюють матеріал. Як один з варіантів змішаного навчання, така модель дозволяє продуктивно використовувати час як викладачів, так і студентів.

Література та джерела

1. Каленський А.А. Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи / Андрій Анатолійович Каленський – К.: Аграрна освіта, 2011. – 280 с.
2. Курвитс М. Переворачиваем обучение. Часть первая: предпосылки модели обучения "перевернутый класс" [Елетронний ресурс] − Режим доступу : http://blognauroke.blogspot.com/2013/09/blog-post_26.html
3. Мур М. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании : Специализированный учебный курс / Пер. с англ.; [Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк]. − М.: Издательский дом «Обучение–Сервис», 2006.

4. Попов А.Э. Информационные технологии в науке и образовании / Попов А.Э. − М : НОУ ИКТ, 2013г. – 175с.
5. http://www.knoxnews.com/news/2012/oct/01/stem-teacher-uses-flip-method-to-put-classroom/

Понятие перевернутого обучения, рассмотренное в статье, опирается на такие идеи, как активное обучение, привлечение студентов в общую деятельность, комбинированную систему обучения, подкаст. Ценность перевернутых классов в возможности использовать учебное время для групповых занятий, где студенты могут обсудить содержание лекции, проверить свои знания и взаимодействовать друг с другом в практической деятельности. Перевернутое обучение предполагает изменение роли преподавателей, которые сдают свои передовые позиции в пользу более тесного сотрудничества и общего взноса в учебный процесс.

Ключевые слова: традиционное обучение, перевернутое обучение, перевернутый класс, личностно ориентированный подход, информационно-коммуникационные технологии обучения, Интернет, видеолекция.

The notion of the flipped classroom, discussed in the article, is based on ideas such as active learning, engaging students in a common activity, the combined system of training, podcast. Inverted value of the flipped classroom is in using the class time for study group sessions where students can discuss the content of the lecture, test their knowledge and interact with each other in practice. Flipped classroom involves changing role of teachers who give their advanced position in favor of closer cooperation and contribution to the overall learning process.

Key words: traditional training, flipped classroom, student-oriented approach, ICT training, Internet, video lecture.

УДК 371.33+373

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

Пришляк Оксана Юріївна
м.Тернопіль

У статті розкрито трактування суті професійного розвитку у вітчизняній і зарубіжній літературі; визначено актуальність та ступінь дослідженості проблеми професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери. Розкрито підходи до вивчення та трактування професійного розвитку. розкрито концептуальні підходи до реалізації професійного розвитку соціальних педагогів в сучасних умовах. Здійснено порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду професійного розвитку соціальних педагогів і соціальних працівників. Обґрунтовано необхідність вивчення і запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду в український освітній простір. Сформульовано авторське бачення оптимізації професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери на основі адаптації прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Ключові слова: професійний розвиток, концепції професійного розвитку, технології професійного розвитку, зміст, види і форми професійного розвитку, зарубіжний досвід професійного розвитку, соціальний педагог, соціально-педагогічна сфера.

Проблема професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери, окремі її теоретичні і практичні аспекти знайшли висвітлення у працях вітчизняних учених: В. Андрущенко, О. Безпалько, І. Звєрєва, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Рижанова, С. Харченко, Л. Штефан та інші. Різним аспектам професійного розвитку соціальних педагогів/соціальних працівників присвятили свої праці зарубіжні вчені, зокрема: Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель, Д. Герінг, (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський (Польща), В. Бочарова, Ю. Василькова, Ю. Галагузова, З. Гилязова, І. Зимняя (Російська Федерація), Ч. Казетта, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США), І .Валліман (Швейцарія) та інші.

Значна увага до професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери у нашій країні зумовлена сукупністю чинників, провідними з яких є: зовнішні, пов'язані з інтеграційними процесами у галузі економіки, трудових ресурсів, соціальних послуг, культури і освіти; формуванням світового освітнього простору, розробкою і впровадженням міжнародних освітніх стандартів і компетенцій професійної підготовки відповідних фахівців; а також внутрішні, – суспільно-політичні, пов'язані з суттєвими змінами в суспільній свідомості і визнанні кожної людини найвищою цінністю; – соціально-економічні, зумовлені соціальними, соціально-педагогічними та економічними реформами, що вирішальним чином визначають суть, основні завдання і напрями соціальної і соціально-педагогічної діяльностей; – соціальні і соціально-педагогічні, пов'язані з процесами становлення нової освітньої системи в умовах інформаційно-технологічного суспільства.

Розширення напрямів і сфер професійної соціально-педагогічної діяльності об'єктивно зумовлює необхідність підготовки фахівців до виконання професійних функцій на різних рівнях їх реалізації (мікро-, мезо- і макро-); до роботи у закладах і установах різних типів і спрямувань соціально-педагогічної діяльності та з різними категоріями клієнтів.

Вивчення літературних джерел, нормативно-правових актів та інших матеріалів, аналіз практичного досвіду підготовки соціальних педагогів свідчать про наявність в означених галузях суперечностей, що стають на заваді розв'язанню актуальних проблем, а саме:

- між розширенням поля професійної соціально-педагогічної діяльності на вітчизняному та зарубіжному ринках праці та недостатнім рівнем розвитку сфер їх діяльності та відсутністю моніторингу потреб у фахівців для здійснення професійної діяльності з урахуванням динаміки змін у суспільстві;
- між постійним зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів у нових соціально-економічних умовах і реальним рівнем їх готовності до виконання професійних функцій у мінливих умовах суспільного розвитку;
- між постійним ускладненням функцій, застосуванням інноваційних технологій професійної соціально-педагогічної діяльностей і відсутністю системної роботи, спрямованої на забезпечення їх професійного зростання;
- між новими освітніми потребами суб'єктів навчального процесу, споживачів соціально-педагогічних послуг та недостатньою готовністю навчальних закладів до їх реалізації.

У сучасних умовах в Україні ще не в достатній мірі реалізована диверсифікована модель професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери, яка передбачає участь різноманітних організацій та установ (державних і незалежних) у реалізації ідей, видів і форм їх професійного розвитку. Певну роль у здійсненні цього процесу відіграють професійні об'єднання соціальних працівників і педагогів України, зокрема Українська Асоціація соціальних педагогів і спеціалістів соціальної роботи, Ліга соціальних працівників України, які відіграють позитивний вплив на стимулювання соціальних педагогів і соціальних працівників до неперервного професійного розвитку.

На сучасному етапі розвитку суспільства все більші вимоги

ставляться до соціально-педагогічної освіти, яка покликана випереджати інші сфери суспільного життя людини і бути чинником їх розвитку. Високі вимоги суспільства до соціально-педагогічної діяльностей актуалізують проблему підвищення професіоналізму соціальних педагогів та їх неперервного професійного розвитку.

У науково-педагогічній літературі знаходимо чимало трактувань поняття «професійний розвиток». Аналіз теоретичного обґрунтування суті цього поняття вітчизняними науковцями свідчить про його трактування як процесу: формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності (В. Кремень) [3]; постійного руху від нижчого професійного рівня до вищого, який реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на вдосконалення знань, умінь, навичок, компетентностей та інших характеристик особистості фахівця (А. Сбруєва) [9]; опанування фахівцями новими знаннями, уміннями і технологіями у сфері професійної діяльності на основі культурних, гуманістичних і демократичних цінностей (Т. Сорочан) [10]; як усіх видів навчання фахівця у системі післядипломної освіти – формальних (підвищення кваліфікації на курсах, в закладах підвищення кваліфікації) та неформальних (індивідуальне навчання та професійна рефлексія) (Л. Пуховська) [8].

Світовий інформаційний центр освітніх ресурсів рекомендує трактувати розвиток як діяльність, спрямовану на професійне зростання, що передбачає всі види навчального досвіду: формального (конференції, семінари, курси підвищення кваліфікації, наставництво) та неформального (опрацювання науково-педагогічної літератури, професійне консультування, спостереження тощо) [11, с. 11].

Варто зауважити, що поняття «професійний розвиток» на початку XXI століття набуло нового тлумачення, як неперервний процес зростання фахівців, спрямований на накопичення досвіду, зростання та розвиток професії. Основою сучасного теоретичного обґрунтування професійного розвитку соціальних педагогів є вихідні положення андрагогіки, яка базується на положенні, що необхідною умовою розвитку особистості фахівця є високий рівень самосвідомості й відповідальності; наявність життєвого та професійного досвіду та теорія пізнання, яка сприяє усвідомленню фахівцями суті нових ідей, підходів, інноваційних технологій та чітко формулює принципи, згідно з якими людина набуває нових знань упродовж життя.

У сучасній психолого-педагогічній науці склалися різні підходи до вивчення професійного розвитку. Ми поділяємо наукову позицію дослідників стосовно того, що проблему професійного розвитку соціальних педагогів доцільно вирішувати на основі таких концептуальних підходів: гуманістики (визнання самоцінності людини), акмеології (обґрунтування закономірностей неперервного професійного розвитку), системності (дослідження і моделювання процесу професійного розвитку вчителів з позицій цілісності і взаємозумовленості окремих складових), методології взаємозв'язку і взаємодії наукових підходів до вивчення проблеми (А. Сбруєва) [9, с. 79–82]; особистісного, діяльнісного та з позицій результативності професійної підготовки фахівця у ВНЗ (В. Олійник, Л. Даниленко) [7, с. 70].

Аналіз теорії і практики професійного розвитку фахівців дозволяє виокремити такі провідні групи підходів до вивчення досліджуваної проблеми. В основі поглядів представників першої групи переважають переконання, що завданням професійного розвитку є вдосконалення знань і формування особистісних якостей і провідними підходами його реалізації є акмеологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, антропологічний (Е. Зеєр) [4]. Основними засобами супроводу професійного розвитку в рамках цих підходів є самоосвіта, авторські школи, тренінги, аналіз професійних ситуацій, розробка й впровадження технологій, що мають персоніфікований характер [там само].

В основі поглядів представників другої групи лежать інструментальні підходи, що визначають засоби професійного розвитку фахівця без втручання у його зміст (В. Беспалько [1]). Це кваліметричний і діагностичний підходи, характерними особливостями яких є: об'єктивне оцінювання процесів, що відбуваються в соціально-педагогічних системах; використання засобів супроводу професійного розвитку, таких як використання самооцінки і експертної оцінки, опитування, анкетування та ін. [Там само].

У результаті аналізу наукової літератури встановлено, що провідними компонентами професійного розвитку соціальних педагогів є: загальнопрофесійні знання (світоглядні, спеціальні наукові, технологічні), вміння, навички та професійно зумовлені особистісні якості (комунікативні, етичні, рефлексивні, емпатійні, психофізіологічні та ін.).

Ми поділяємо наукову позицію Е. Зеєра стосовно того, що найбільш поширеними варіантами професійного розвитку фахівця є: повільне й безконфліктне становлення у професії; прискорений розвиток на початкових стадіях розвитку з подальшою стагнацією у професії; ступеневий професійний розвиток, що сприяє професійним досягненням, але часто супроводжується кризами й конфліктами професійного становлення [4, с. 98].

У контексті здійснюваного дослідження важливим є аналіз етапів професійного розвитку. На думку В. Кременя провідними етапами професійного розвитку є: професійне самовизначення та вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності до оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, професійна культура фахівця [3, с. 733].

У контексті здійснюваного дослідження для нас важливою є наукова позиція Є. Климова стосовно періодизації та виокремлення фаз професійно-орієнтованого розвитку особистості фахівця: фази оптації (вибору професії у навчально-професійному закладі); фази адаптації (входження в професію й звикання до неї); фази інтерналу (набуття професійного досвіду); фази майстерності (високопрофесійного виконання професійних функцій); фази авторитету (досягнення високої кваліфікації); фази наставництва (готовності до передачі фахівцем професійного досвіду) [5, с. 4].

Поширеними у науковій літературі є періодизації професійного розвитку, що базуються на досягненні особистістю рівня професіоналізму. Так, А. Маркової визначає такі рівні професіоналізму: допрофесіоналізм – етап первинного ознайомлення з професією; професіоналізм – етап адаптації до професії, самоактуалізації у професії, вільного володіння професією у формі майстерності; суперпрофесіоналізм – вільне володіння професією на рівні творчості, творче самопроектування себе як особистості; непрофесіоналізм, що характеризує виконання професійних обов'язків за професійно деформованими нормами; післяпрофесіоналізм, який характеризує завершення професійної діяльності [6, с. 85].

При побудові загальної стратегії професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери доцільно враховувати принципи андрагогіки, суть яких полягає у такому:

- перевага самоосвіти – самостійна пізнавальна діяльність стає основним видом оновлення і поповнення знань;
- самостійне планування, реалізація й самооцінка результатів процесу професійного зростання;
- опора на досвід колег, який слугує джерелом професійного зростання;
- опора на індивідуальну програму професійного зростання, орієнтовану на конкретні професійні й особистісні запити, потреби й цілі і яка враховує рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні, особистісні можливості й наявні засоби;
- системність професійного зростання, яка передбачає постановку мети, реалізацію змісту, форм, методів, засобів та оцінку результатів;
- сприяння розвитку потреб і побажань клієнтів.

Окрім вищеназваних вважаємо за доцільне виокремити ще такі принципи професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери:

- відповідальність фахівця за результати власного професійного розвитку;
- суб'єктом професійного розвитку є фахівець, який прагне вдосконалити свої компетенції з метою більш успішного виконання професійних функцій і обов'язків;
- менеджери професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери мають враховувати запити і потреби фахівців і в разі потреби бути готовими до вдосконалення змісту і тех-

нології його реалізації;
- учасник професійного розвитку є суб'єктами цього процесу, тобто вони мають брати активну участь у розробці змісту і форм його здійснення;
- різноманітність форм професійного розвитку (навчання на відповідних курсах підвищення кваліфікації; відвідування занять, тренінгів; стажування у соціальних і соціально-педагогічних службах, установах, центрах тощо; участь у професійних симпозіумах, конференціях, нарадах; стажування у досвідчених професіоналів; наставництво; участь у роботі творчих груп для розробки і реалізації соціальних проектів чи завдань; розробка індивідуальних програм чи проектів та ін.).

На професійний розвиток фахівців соціально-педагогічної сфери позитивно впливає проведення наукових конференцій, професійних нарад, тренінгів, запрошення модераторів, консультантів, робота груп аналізу практики. Професійному розвитку фахівців соціальної і соціально-педагогічної сфер у значній мірі сприяє використання сучасних засобів навчання (мережа Інтернет, e-mail, ресурсні центри, електронні бібліотеки, mms, skype, блоги, відео-чати для обміну повідомленнями та організації відеоконференцій та інші). Акцентуючи увагу на цих формах професійного розвитку фахівців соціальної і соціально-педагогічної сфер ми жодним чином не знімаємо з порядку денного і не применшуємо самоосвіту як провідну форму професійного розвитку самовдосконалення фахівців.

Зауважимо, що актуалізація процесів професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери ставить на порядок денний проблему визнання його результатів.

Необхідність гнучкого реагування професійного розвитку на зміни, що відбуваються у соціально-педагогічній сфері, запити споживачів, суттєва нехватка фінансів і ресурсів, які виділяються із бюджету на потреби професійного вирішення проблем у цій сфері, вимагають гнучкої стратегії і тактики реалізації процесу професійного розвитку. Важливою ознакою процесу професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери має стати його направленість на формування професіоналів, здатних не тільки адаптуватися і пристосовуватися до існуючих умов, але і які були б здатні сприймати і засвоювати соціальні зміни.

Якщо дотримуватись загальновизнаної класифікації типів навчання – трактуючи навчання в широкому розумінні – як процес нагромадження досвіду, як індивідуального так і соціокультурного – то серед усіх типів – «підтримуюче», «інноваційне» і «кризове», найбільш ефективним для системи професійного розвитку є «інноваційне» навчання.

Власне інноваційний тип навчання формує у фахівців здатність до впровадження інноваційних змін в існуюче соціально-педагогічне середовище, формує вміння активно реагувати на проблемні ситуації, які виникають як перед окремою людиною так і перед суспільством в цілому.

Ми даємо собі відчит, що актуалізація проблеми професійного розвитку породжує нові питання. Одним із найбільш актуальних серед них є питання: хто буде основними авторами і реалізаторами програм професійного розвитку соціальних педагогів?

На сучасному етапі розвитку соціальної політики в нашій країні, на нашу точку зору, оптимальною може бути поліструктурна модель професійного розвитку соціальних педагогів, коли авторами програм і основними їх виконавцями виступатимуть як професійні асоціації соціальних працівників і соціальних педагогів так і вищі заклади освіти, які здійснюють підготовку відповідних фахівців і мають відповідний кадровий і навчально-методичний потенціал, а також соціально-педагогічні служби.

У результаті опрацювання статутних положень, напрямів і змісту діяльності Української асоціації соціальних педагогів і спеціалістів з соціальної роботи, Ліги соціальних працівників встановлено, що їх робота спрямована на захист професійних прав та інтересів фахівців соціальної і соціально-педагогічної сфери, провідним з яких є професійний розвиток. Їх діяльність покликана стимулювати творчість, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізацію, продуктивної співпраці. Пріоритетними формами професійного розвитку фахівців соціальної і соціально-педагогічної сфери у них є видання науково-педагогічної літератури, курси, просвітницькі проекти, семінари, навчальні курси, творчі групи тощо.

На основі вивчення досліджуваної проблеми висловлюємо авторське бачення ймовірних шляхів вдосконалення професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери в Україні. Вони передбачають необхідність: забезпечення належного нормативно-правового регулювання цього процесу на рівні держави; розробки стандартів професійного розвитку; активізації участі асоціацій у творенні державної освітньої політики з питань професійного розвитку; виокремлення професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери одним із напрямів діяльності асоціацій та створення у них відповідних відділів чи комітетів; підвищення мотивації соціальних педагогів до активного професійного зростання; налагодження плідної співпраці фахівців соціально-педагогічної сфери з міжнародними об'єднаннями з метою організації закордонного стажування, програм обміну фахівцями, масштабних проектів та програм; реалізації професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери в асоціаціях за визначеними стратегіями та етапами; оптимізації змісту та урізноманітнення форм здійснення соціальними педагогами цього процесу в різноманітних професійних об'єднаннях (розробки та вдосконалення стандартів професійного розвитку, кодексів професійної етики; здійснення та проходження програм наставництва, професійної сертифікації; участі у групах за інтересами та цільових групах, програмах професійного розвитку; підготовки та видавництва навчально-методичних та наукових праць; складання професійного портфоліо, звітів про результативність соціально-педагогічної діяльності); активізації професійного зростання фахівців соціально-педагогічної сфери з допомогою мережі Інтернет (e-mail, ресурсні центри, електронні бібліотеки, професійні форуми, відео-чати для обміну повідомленнями та організації відеоконференцій, вебсемінари, та ін.).

Література та джерела

1. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. Беспалько. – М. : Изд-во Ин-та проф. образования, 1995. – 336 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Московский психолого-социальный институт, НПО МОДЭК, МПСИ, 2004. – 752 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук ; під заг. ред. В. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала: учебное пособие / Е. Климов. – М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 509 с.
6. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.
7. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. Олійника, Л. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
8. Пуховська Л. Професійний розвиток вчителів в Україні і за рубежем / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 35–38.
9. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації / А. Сбруєва. – Суми : Сум. обл. друкарня : Козацький Вал, 2004. – 500 с.
10. Сорочан Т. М. Інноваційна модель системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників із застосуванням кредитно-модульної форми навчання [Електронний ресурс] / Матеріали всеукраїнського круглого столу. – Луганськ : ЛОІППО, 2008. – Режим доступу : 30.10.2008 : http://dosvid-loippo.at.ua/innovacii/forum-sorochan.ppt. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / E. Villegas-Reimers // UNESCO: International Institute for Educational Planning. – 2003. – 197 p.

В статье раскрыто трактование сущности профессионального развития в отечественной и зарубежной литературе;

определена актуальность и степень изученности проблемы профессионального развития специалистов социально - педагогической сферы. Раскрыто подходы к изучению и трактовке профессионального развития. раскрыто концептуальные подходы к реализации профессионального развития социальных педагогов в современных условиях. Осуществлен сравнительно-педагогический анализ зарубежного опыта профессионального развития социальных педагогов и социальных работников. Обоснована необходимость изучения и заимствования прогрессивных идей зарубежного опыта в украинском образовательное пространство . Сформулировано авторское видение оптимизации профессионального развития специалистов социально-педагогической сферы на основе адаптации прогрессивных идей зарубежного опыта.

Ключевые слова: профессиональное развитие, концепции профессионального развития, технологии профессионального развития, содержание, виды и формы профессионального развития, зарубежный опыт профессионального развития, социальный педагог, социально-педагогическая сфера.

The article deals with the interpretation of essence of professional development in native and foreign literature; the actuality and degree of investigationalness of problem of professional development of specialists of social pedagogical sphere. The author has exposed an approach to study and interpretation of professional development, the conceptual approaches to realization of professional development of social teachers in modern terms are exposed. The author has carried out comparatively pedagogical analysis of foreign experience of professional development of social teachers and social workers. The necessity of study and borrowing of progressive ideas of foreign experience for Ukrainian educational sphere has been grounded in the article. Author`s vision of optimization of professional development of specialists of social pedagogical sphere is formulated on the basis of adaptation of progressive ideas of foreign experience.

Key words: professional development, conceptions of professional development, technology of professional development, maintenance, kinds and forms of professional development, foreign experience of professional development, social teacher, social pedagogical sphere.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У ПІДЛІТКІВ

Ратинська Оксана Миколаївна
м.Тернопіль

На сьогодні гостро постає завдання формування відповідального ставлення до здоров'я, як умови збереження української нації, перспективи справжнього духовного оновлення наступних поколінь, запоруки якісних перетворень у масштабах держави. Для нас необхідним є визначення теоретичних аспектів відповідального ставлення до здоров'я з метою розробки системи його формування в школярів. Результати наших досліджень можуть бути використані вчителями загальноосвітніх шкіл, педагогами, психологами, соціальними працівниками, батьками, лікарями, усіма, хто не байдужий до проблем здоров'я та здорового способу життя підлітків.

Ключові слова: здоров'я, соціальний педагог, навчальна діяльність, підлітки.

Сьогодні на здоров'я підлітків найпомітніше впливають чинники, дія яких раніше була значно меншою. Більшість із чинників ризику починають інтенсивно діяти саме в молодому віці. Урбанізація, автоматизація виробництва, зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційні перевантаження − усі ці складові нашої доби, звичайно, різною мірою, але відбиваються на здоров'ї молодих людей.

З кожним роком по Україні спостерігається погіршення стану здоров'я дітей: хворобливість, відхилення в роботі внутрішніх органів, зниження рухової активності, 90 % випускників — нездорові, мають ті чи інші відхилення в стані здоров'я [1].

Найпоширенішими є хронічні захворювання, психоневрологічні розлади, короткозорість, ожиріння, порушення постави. Загрозливими є дані про досить помітне зростання серед молоді підвищеного кров'яного тиску, надлишкової маси тіла, неспроможність до фізичної активності. Значне розповсюдження вказаних факторів ризику серцево-судинних захворювань та інших основних інфекційних хронічних хвороб у молодому віці свідчить про те, що їхні витоки знаходяться в дитячому та підлітковому віці, що значною мірою пояснює тенденцію до «омолодження» цих хвороб.

Відбувається деградація людства, яка виявляється у зростанні кількості «хвороб цивілізації»: серцево-судинні, онкологічні, нервово-психічні, різко збільшилась кількість хворих на СНІД, туберкульоз та наркоманію. У наш час паління, вживання спиртного стали патологічно необхідним атрибутом проведення часу молоді, поширюється спектр мотивів пияцтва. Вживання алкоголю й тютюну стало майже сенсом життя.

За даними Державного комітету статистики, останніми роками продовжується поширення ВІЛ-інфекції в Україні. Цілком закономірний зрослий інтерес до проблем здоров'я в Україні з боку не тільки медичних працівників, але і всього населення. Пріоритет життя й здоров'я людини як основний принцип державної політики зафіксований у Конституції України. У державних документах, прийнятих останнім часом (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001р.), Закон України "Про загальну середню освіту" (1999р.), Національна програма "Діти України" (2001р.)), звертається увага на необхідність покращення духовного й фізичного здоров'я нації [3].

Зазначені обставини дозволяють констатувати, що формування відповідального ставлення до здоров'я як технології збереження здоров'я і забезпечення високої результативності і продуктивності праці людини є актуальними, поряд із проблемами війни й світу, екологізації свідомості людини, найважливішою проблемою сучасності.

Аналіз соціокультурних і освітніх тенденцій свідчить про те, що різні аспекти поводження людини у ставленні до свого здоров'я в останнє десятиріччя стали предметом міждисциплінарних досліджень і об'єктом пильної уваги вчених як українських, так і близького зарубіжжя.

У дослідженні цієї проблеми з'явилося декілька напрямків: філолофсько-соціологічний (А.П. Бутенко, И.М. Биховська, Л.Я. Рубіна, М.Н. Руткевич і ін.); медико-гігієнічний (М.А. Агаджанян, М.М. Амосов, В.Є. Апарин й ін.); психолого-педагогічний (А.В. Баришева, М.Я. Віленський, П.А. Виноградов і ін.).

Зазначимо, що загальні теоретичні питання здорового способу життя розглянуто в роботах Г. Апанасенка, С. Бондаревського, О. Дубогай, В. Новосельського, В. Платонова, В. Оржехівської та ін.; психологічні особливості особистості, її фізичний розвиток та формування у процесі фізичного виховання розкривається у працях М. Линця, Г. Малахова, В. Моляко та ін.; питанням особистості як системи відносин індивіда з навколишнім соціальним середовищем присвячені роботи Р. Баєвського, В. Сорокіна та ін.; фізична культура як вид соціальної діяльності, спрямованої

на зміцнення здоров'я і розвиток фізичних здібностей розглядається в роботах П. Коробейнікова, Б. Шияна; фізичну культуру як засіб підготовки до праці й захисту Батьківщини висвітлює у своїх працях В. Качашкін; змістовий бік проблеми виховання навичок здорового способу життя докладно розкривається В. Артемоновим, В. Моченовим, Р. Баєвським, В. Войтенко; вплив соціальних інститутів суспільства на формування здорового способу життя підлітків досліджений нами [4].

У сучасних умовах, коли зниження духовного потенціалу та здоров'я молоді, особливо підлітків, стає відчутною реальністю, необхідність орієнтованості на формування духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування, в цілому здорового способу життя є одним із пріоритетних напрямів у розробці концепції виховання дітей і молоді у національній школі.

У сучасній науці спостерігається тенденція до інтеграції знань, комплексного аналізу тих чи інших явищ об'єктивної реальності, посилення зв'язків між науками та науковими напрямками. Перед ученими дедалі частіше виникають проблеми, що виходять за межі конкретного дослідження, тобто теоретичні. Тому для нашої роботи необхідним є визначення теоретичних аспектів відповідального ставлення до здоров'я з метою розробки системи його формування в школярів [2]. Саме тому, метою роботи було дослідити роль соціального педагога у формуванні відповідального ставлення до здоров'я у підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.

Завдання роботи:

Проаналізувати теоретичні підходи до формування відповідального ставлення до здоров'я у підлітків.

Дослідити шляхи та форми організації навчання з метою формування відповідального ставлення до здоров'я у підлітків.

Вивчити теоретичні аспекти діяльності педагога з формування відповідального ставлення до здоров'я у підлітків.

Аналіз результатів експериментальної роботи щодо навчання підлітків з метою формування відповідального ставлення до здоров'я.

Перегляд та відслідкування генезису думок вчених стосовно сутності здоров'я та здорового способу життя дозволив виділити, що:

- концепції Стародавнього світу ґрунтувалися на ототожненні фізичної й моральної краси; здоров'я й щастя; буття та ідей; правильного способу життя та правильних думок, стану та способу існування людини;
- учення мислителів Середньовіччя являють собою християнську доктрину, яка характеризується заміною правильного способу життя на святий спосіб життя. Дотримання Божих заповідей і є, на той час, здоровим способом життя;
- провідними ідеями Відродження є те, що людина починає відчувати себе частиною природи; хвороба вже менше розглядається як Божа кара; стверджується думка, що людині підвладне своє здоров'я;
- філософія Нового часу остаточно зарахувала людину до природного світу й довела, що сутність людини виражається крізь розум, а розум - це те, що допоможе їй піклуватися про здоров'я;
- у сучасній науці з'явилася і з кожним днем усе більше розвивається так звана філософія здоров'я й здорового способу життя, виникають нові напрямки цієї актуальної проблеми.

Феноменологія здоров'я багатогранна. Здоровий спосіб життя розглядаємо як взаємодію, взаємозалежність певних аспектів життя: фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, морального, особистісного; як етап повного фізичного, психічного, соціального здоров'я та добробуту людини; як потребу та вимогу часу; умову й основу гармонійного життя та щастя; діяльність людини в напрямку зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я.

Мета педагогічної діяльності з формування відповідального ставлення до здоров'я передбачає реалізацію наступних завдань:

- проведення діагностики фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я підлітків, їхньої адаптації до умов загальноосвітнього закладу;
- розробка оптимальних режимів навчально-виховного процесу для школярів різних вікових груп, зокрема для підлітків, з метою попередження їх втомлюваності та підвищення працездатності й ефективності діяльності;
- моделювання та впровадження в практику передового педагогічного досвіду застосування ефективних технологій навчання і виховання, адекватних можливостям підлітків, спрямованих на збереження всіх складових їхнього здоров'я;
- систематичне розширення знань педагогів з валеології, безпеки життєдіяльності, проблем здорового способу життя підлітків, профілактики адиктивної поведінки школярів даної вікової групи;
- надання допомоги педагогам в оволодінні методиками щодо формування відповідального ставлення до здоров'я у підлітків і вміннями їх впровадження в процес навчання та виховання школярів;
- формування у підлітків позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, вмінь та навичок його вибору, дотримання у своїй життєдіяльності;
- впровадження інноваційних технологій превентивного виховання підлітків;
- пропагування здорового способу життя серед батьків підлітків, підвищення їхньої педагогічної культури;
- здійснення координації дій у системі "педагог-психолог-медичний працівник-адміністрація" з метою формування здорового способу життя підлітків;
- систематичне підвищення педагогом власного професійного рівня з формування відповідального ставлення до здоров'я у підлітків.

Відповідно до завдань формування відповідального ставлення до здоров'я у підлітків, зміст діяльності педагога визначається наступними напрямами:

- формування ціннісного ставлення до здоров'я всіх учасників педагогічного процесу;
- формування валеологічної культури педагогів, підлітків та їх батьків;
- впровадження програм, які пропагують і сприяють формуванню відповідального ставлення до здоров'я у підлітків;
- вивчення показників особистісного здоров'я всіх учасників педагогічного процесу в співпраці з психологом, медичними працівниками, класними керівниками;
- профілактика та корекція адиктивної поведінки підлітків;
- підтримка підлітків групи ризику та з ослабленим психічним та фізичним здоров'ям.

Викладач, який прагне найефективніше використати навчальний час, створити умови найбільшого сприяння для творчості учасників програми, спрямувати їх на найвищі рівні навчальних досягнень, допомогти всім учасникам процесу якнайкраще опанувати життєві навички, набути різних знань, упродовж кожного заняття використовуватиме різні методи інтерактивного навчання.

Ми розглянули методи навчання, що використовуються педагогами у навчальній діяльності підлітків з метою формування відповідального ставлення до здоров'я:

Пряме навчання: міні-лекція, показ/демонстрація, опитування, використання інших джерел інформації (ресурсів).

Непряме навчання: авторське місце, вивчення окремих життєвих ситуацій, концептуальна карта (опорна схема), обговорення, взаємодіюче навчання, мозковий штурм (брейнсторм), обговорення/дискусія, сфера знання, навчальні групи, які співпрацюють, дебати, інтерв'ю, взаємонавчання, рольові ігри, консультативна група, самостійне навчання, доповіді/повідомлення, дослідні проекти, навчання, ґрунтоване на підставі досвіду, екскурсії, ілюстрування.

Експеримент було проведено на базі загальноосвітньої школи №22 у м. Тернополі, нами було охоплено 60 дітей віком 11-13 років. На констатувальному етапі дослідження ми визначили рівні навчальних досягнень підлітків при вивченні інтегрованого курсу «Основи здоров'я» у 25 п'ятикласників, 20 шестикласників і 15 учнів 7-го класу. Так, в результаті оцінювання навчальних досягнень у підлітків, виявилось: серед 25 учнів 5-го класу у 12% учнів виявився початковий рівень, у 48% - середній, у 32% - достатній і лише у 8% - високий рівень; із 20 учнів 6-го класу у 10% підлітків

виявився початковий рівень, у 40% - середній, у 40% - достатній і лише у 10% - високий рівень; серед 15 школярів 7-го класу у 7% учнів виявився початковий рівень, у 33% - середній, у 47% - достатній і у 13% - високий рівень (див рис.1).

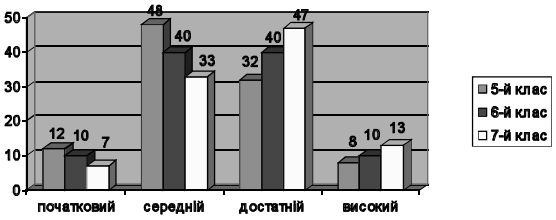

Рис. 1. Рівні навчальних досягнень підлітків при вивченні інтегрованого курсу «Основи здоров'я»

Провівши констатувальний експеримент у 25 п'ятикласників, 20 шестикласників і 15 учнів 7-го класу на базі ЗОШ №22 м. Тернополя, нами було досліджено рівень усвідомлення підлітками проблеми здоров'я. Результати показали, що у п'ятикласників середнє значення рівня усвідомлення проблеми здоров'я становило 18 балів, в учнів 6-го класу – 21 бал і у 7-класників – 28 балів. Із цього. Видно, що учні 5-го класу мають нижчий рівень усвідомлення, порівняно із 7-класниками.

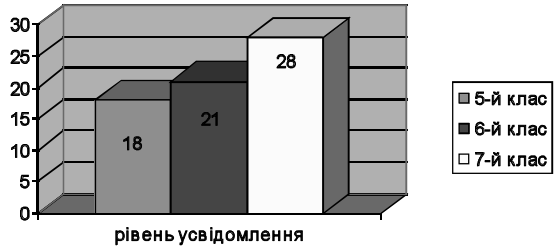

Рис.2. Рівень усвідомлення підлітками проблеми здоров'я

Також, ми визначали у підлітків знання про важливість формування здорового способу життя, використавши вищенаведений тест, що дозволяє оцінити знання стосовно впливу алкоголю на організм людини. Результати констатувального експерименту показали, що учні 5-го класу всередньому набрали 24 бали, 6-класники – 27 балів, а 7-класники – 28 балів (див.рис.3).

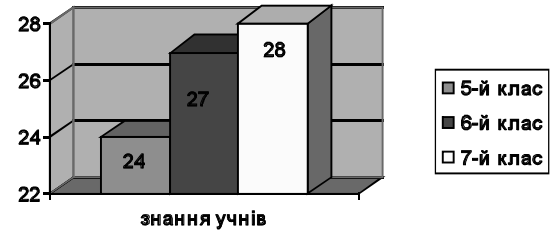

Рис.3. Знання учнів про важливість формування здорового способу життя

Для проведення формувального експерименту ми обрали 40 підлітків (25 учнів 5-го класу і 20 учнів 6-го класу), оскільки у них виявився нижчий, порівняно із 7-класниками рівень навчальних досягнень при вивченні інтегрованого курсу «Основи здоров'я» (див.рис.1), а також нижчий рівень усвідомлення проблеми здоров'я , порівняно із 7-класниками (див. рис.2.) та менший рівень знань про важливість формування здорового способу життя (див. рис.3). На формувальному етапі експерименту із 45-ти учнями 5-6 класів (11-12 років) нами було проведено тренінгову програму формування відповідального ставлення до здоров'я. Програма складалася із 8 занять, які проводились один раз на тиждень.

Після проведення тренінгу, нами було проведено контрольне опитування досліджуваних респондентів. Так, в результаті повторного оцінювання навчальних досягнень у підлітків, виявилось: серед 25 учнів 5-го класу у 4% учнів виявився початковий рівень, у 40% - середній, у 40% - достатній і у 16% - високий рівень; із 20 учнів 6-го класу у 5% підлітків виявився початковий рівень, у 30% − середній, у 50% - достатній і у 15% - високий рівень (див. рис.4).

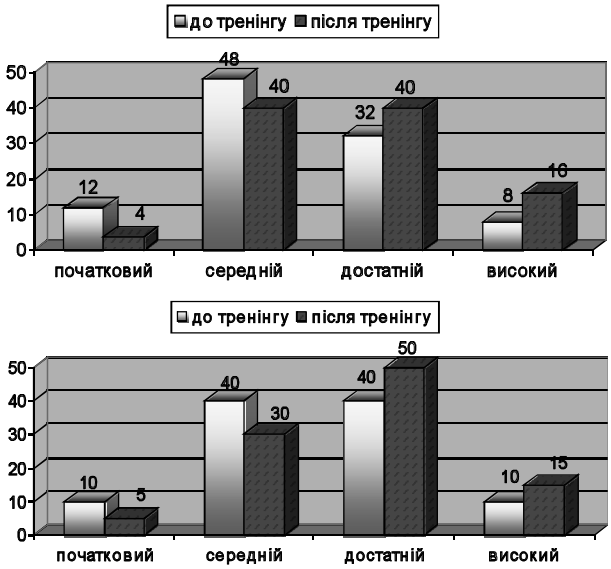

Рис. 4. Порівняльний аналіз рівнів навчальних досягнень підлітків при вивченні інтегрованого курсу «Основи здоров'я»: а) в учнів 5-го класу; б) в учнів 6-го класу.

Таким чином, після проведення тренінгової програми з формування відповідального ставлення до здоров'я серед опитаних підлітків дещо зменшилась кількість учнів з початковим і середнім рівнем навчальних досягнень при вивченні інтегрованого курсу «Основи здоров'я», а також зросла кількість учнів із достатнім і високим рівнем. Крім цього, нами повторно було досліджено рівень усвідомлення підлітками проблеми здоров'я. Результати показали, що у п'ятикласників дещо підвищився рівень усвідомлення (на 3%), а в учнів 6-го класу він зріс на 7% . Ефективність тренінгової програми підтверджують ті дані, що серед підлітків спостерігалась тенденція до підвищення рівня знань про важливість формування відповідального ставлення до здоров'я.

Література та джерела

1. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: Дис. канд. пед. наук: 13.00.05. − К., 2001. − 260 с.
2. Голобородько Г.П. Формування здорового способу життя в учнів основної школи. Автор. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. - Харків, 1997. − 17 с.
3. Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI ст. − К., 1994. − С.15
4. Ратинська О.М. Вплив соціальних інститутів суспільства на формування здорового способу життя підлітків / Оксана Миколаївна Ратинська // Збірник матеріалів IX Міжнародної конференції "Стратегия качества в промышленности и образовании". − м.Варна, Болгарія, 31 травня — 07 червня 2013р. − Том 2. − С.329-332

На сегодня остро стоит задача формирования ответственного отношения к здоровью, как условия сохранения украинской нации, перспективы настоящего духовного обновления следующих поколений, залог качественных преобразований в масштабах государства. Для нас необходимо определение теоретических аспектов ответственного отношения к здоровью с целью разра-

ботки системы его формирования у школьников. Результаты наших исследований могут быть использованы учителями общеобразовательных школ, педагогами, психологами, социальными работниками, родителями, врачами, всеми, кто не равнодушен к проблемам здоровья и здорового образа жизни подростков.

Ключевые слова: здоровье, социальный педагог, учебная деятельность, подростки.

Nowadays the problem of formation of responsible attitude to health as precondition of maintaining healthy Ukrainian nation is very topical, as well as the prospects for genuine spiritual renewal of next generation as a guarantee of quality changes in the whole state. For us, it is necessary to determine the theoretical aspects of responsible attitude to health systems in order to develop its formation in schoolchildren. Our results can be used by teachers in secondary schools, teachers, psychologists, social workers, parents, doctors, anyone who is not indifferent to the problems of health and healthy lifestyles adolescents.

Key words: IC «Planning», information system, organizational maintenance, scientific researches.

УДК 378

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

Рябець Ірина Володимирівна
м.Київ

У статті визначено низку соціальних, педагогічних, організаційних та інших суперечностей у процесі підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України. У змісті статті сформульовано основні етапи становлення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю за роки незалежності України. Автором статті виокремлено три етапи становлення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю, починаючи з 1991 року дотепер, а саме: підготовчий (1994 - 2006 рр.), початковий (2006 - 2010 рр.), основний (2010 - 2014 рр.).

Ключові слова: соціальні комунікації, професійна підготовка фахівців зв'язків з громадськістю, етапи професійної підготовка фахівців із зв'язків з громадськістю в України.

В умовах соціально-економічних змін в Україні перед вищою освітою стоїть завдання – підготовка мобільних, творчих, компетентних, успішних, конкурентоздатних спеціалістів. Сучасний етап розвитку суспільства висуває досить високі вимоги, як до особистісних, так і до професійних якостей майбутніх випускників ВНЗ, де провідну роль відіграє особистісна складова. У своїх психолого-педагогічних розвідках сучасні дослідники (С. Максименко, В. Семиченко, Л. Мітіна, В. Рубцов та інші) підкреслюють, що процес передачі знань, формування умінь, навичок, компетентностей із соціальної комунікації, повинен бути провідним завданням професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ефективний розвиток сучасної соціальної комунікації неможливий без підвищення якості підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю у вищих навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації в Україні. Забезпечити належну якість навчання вітчизняних фахівців із зв'язків з громадськістю можна на основі творчого використання педагогічного досвіду, накопиченого упродовж історії розвитку освіти України та зарубіжних країн.

Приєднання України до Болонського процесу (2005 р.) враховує такий підхід до професійної підготовки майбутніх вітчизняних фахівців в умовах ВНЗ. Наразі відбувається практичне вдосконалення системи професійної підготовки, інтенсивний пошук більш ефективних шляхів професійного навчання студентів різних напрямів, аналіз умов, які гальмують цей процес. Система вищої професійної освіти знаходиться на етапі реформування згідно з Болонською декларацією.

Нашу наукову розвідку було виконано відповідно до науково-дослідної теми: «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти України» (реєстраційний номер 0111U005848), що розроблялася на кафедрі зв'язків з громадськістю, психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Комплекс вище означених питань з точки зору активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців у контексті їхньої професійної підготовки досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: Г. Амбросімова, М. Адамець, Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Балл, В. Давидов, І. Зязюн, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Свистун, В. Ягупов та інші.

Саме викликами часу зумовлено появу наукових досліджень, які висвітлюють різноманітні аспекти удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю. На сьогодні одним із провідних аспектів теорії соціальних комунікацій постає процес визначення головних функцій фахівців із зв'язків з громадськістю. Матеріалом для дослідження цього питання стали праці Д. Богуша, С. Квіта, В. Королька, А. Куліша, О. Курбана, В. Мойсеєва, Г. Почепцова, В. Різуна, А. Ротовського, І. Слісаренка, Є. Тихомирової, О. Тодорової, Л. Шаяна та інших [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Можемо констатувати суперечності між: необхідністю на державному рівні удосконалювати соціальні комунікації та недостатнім аналізом низки чинників, які суттєво впливають на поліпшення цього процесу; між потребами сучасного суспільства в широкій професійній підготовці майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю та обмеженістю зазначених фахівців за галуззю знань: тільки журналістикою та інформацією.

Виходячи з практики сьогодення слід зазначити ще декілька суперечностей. Протиріччя між конкретними професійними компетентностями тих, хто вже працює у сфері PR та відсутністю у них економічної підготовки професійного спрямування. Йдучи за сучасним Положенням Міністерства освіти і науки України, випускник освітньо-кваліфікаційного рівня (надалі - ОКР) «бакалавр» або «спеціаліст», якщо в дипломі в нього не написано «фахівець з реклами і зв'язків із громадськістю», не може поступити та продовжити навчання на ОКР «магістр» за цим же напрямом. Мова йде про так званий «перехресний вступ».

Такі особистісні якості майбутнього фахівця з PR як високий рівень сформованості суб'єктності, гнучкості, креативності, комунікативності відіграють особливу роль у процесі професійної діяльності. Для того, щоб ці якості особистості сформувати у майбутнього фахівця під час навчально-виховного процесу ВНЗ, слід особливу увагу приділити використанню інноваційних педагогічних технологій.

Наявність низки соціальних, педагогічних, психологічних, організаційних суперечностей у процесі підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України зумовили актуальність цього наукового дослідження.

Мета нашої наукової розвідки – окреслити основні етапи становлення професійної підготовки майбутніх фахівців зв'язків із громадськістю у ВНЗ України.

Наразі в більшості розвинених країнах набуває особливого значення теорія і практика соціальних комунікацій. У загальному руслі розвитку соціальної комунікації важливу роль відіграють

фахівці із зв'язків з громадськістю. Тому ефективний розвиток сучасної соціальної комунікації неможливий без підвищення якості підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю у вищих навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації в Україні. Для цього слід переосмислити теорію та практику професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю; уточнити навчальні цілі, зміст, методи та педагогічні технології професійної підготовки цих фахівців; визначити складові їхньої професійної компетентності.

Президент Всеукраїнської громадської організації «Українська ліга із зв'язків з громадськістю» А. Ротовський пише: «PR в Україні, …, - зовсім молода професійна сфера діяльності» (переклад з російської наш – І. Р.) [9, с. 15]. Поділяючи його думку, ми констатуємо необхідність готувати майбутніх фахівців до цього роду професійної діяльності.

До 2006 року згідно Постанови Кабінету Міністрів України від 18 травня 1994 р. N 325 «Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій» [16] та Постанови Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. N 507 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» [15] на широкому національному рівні не відбувалася підготовка фахівців із зв'язків з громадськістю в ВНЗ Україні. Хоча, як зазначають провідні українські науковці В. Королько, О. Некрасова, «розвиток системи PR-освіти в Україні, як і в багатьох постсоціалістичних країнах, фактично розпочався в 1990-х рр.» [3, с. 53]. У Інституті міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка ще у 1993 р. було створено першу кафедру міжнародних комунікацій та зв'язків із громадськістю. У 1997 р. було видано перший вітчизняний навчальний посібник «Основи паблик рілейшінз». Починаючи з 1998 року було розпочато викладання курсу «Основи зв'язків із громадськістю» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія». На базі Інституту соціології НАН України цього ж року розпочала працювати перша ліцензійна комерційна Київська школа паблик рілейшинз.

«У 2001 р. було здійснено видання повноцінного підручника для студентів вузів «Паблик рілейшінз. Наукові основи, методика, практика». Цього ж року створено першу кафедру теорії і методики зв'язків із громадськістю, а у 2003 р. відкрито сертифіковану спеціалізацію «Зв'язки з громадськістю» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» [3, с. 53]. У 2003 р. на кафедрі організації масово-інформаційної діяльності Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка було започатковано підготовку з нової спеціалізації «Реклама та зв'язки з громадськістю». Ці події в розвитку PR-освіти складають перші кроки в процесі зародження, становлення і розвитку професійної освіти фахівців із зв'язків з громадськістю в Україні. На нашу думку, це - перший етап професійної підготовка майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України.

У організаційно-педагогічному аспекті питання про професійну підготовку фахівців із зв'язків з громадськістю на загальнонаціональному рівні в Україні можемо розглядати, починаючи з Постанови Кабінету Міністрів України №1719 від 13 грудня 2006 року «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [17] (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра

Шифр галузі	Найменування галузі знань	Напрям підготовки	Код напряму підготовки
Соціальні науки, бізнес і право			
0301	Соціально-політичні науки	Соціологія	6.030101
		Психологія	6.030102
		практична психологія	6.030103
		Політологія	6.030104
0302	Міжнародні відносини	міжнародні відносини	6.030201
0303	Журналістика та інформація	Журналістика	6.030301
		реклама і зв'язки з громадськістю (за видами діяльності)	6.030302
		видавнича справа та редагування	6.030303

Після аналізу Постанови Кабінету Міністрів України №1719 від 13 грудня 2006 року можемо констатувати появу нового напряму підготовки «Реклама і зв'язки з громадськістю (за видами діяльності)» за ОКР «бакалавр». Звідси ми робимо висновок, що з 2006 р. до 2010 р. відбувався *другий етап професійної підготовка майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України.*

Із реалізації Постанови Кабінету Міністрів України № 787 від 27 серпня 2010 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» [14] розпочався *третій етап професійної підготовка майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України.* Наразі підготовка майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю відбувається за освітньо-кваліфікаційним рівнем ***бакалавр*** - за галуззю знань «Журналістика та інформація» (0303), за напрямом підготовки «Реклама і зв'язки з громадськістю (за видами діяльності)», за кодом напряму підготовки (6.030302). За освітньо-кваліфікаційним рівнем ***спеціаліст***, ***магістр*** - за галуззю знань «Журналістика та інформація» (0303), за напрямом підготовки «Зв'язки з громадськістю)», за кодами напряму підготовки відповідно (7.03030202) та (8.03030202) (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра

Шифр галузі	Найменування галузі знань	Напрям підготовки	Код напряму підготовки
Освіта			
0303	Журналістика та інформація	зв'язки з громадськістю (спеціаліст)	7.03030202
		зв'язки з громадськістю (магістр)	8.03030202

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних та нормативно-правових документів щодо становлення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України дає змогу сформулювати основні етапи становлення професійної підготовки останніх в історичному плані (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Основні етапи становлення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України

Етап	Роки	Назва етапу	Особливості етапу
I Етап	1994-2006	Підготовчий	Окремі курси, сертифіковані програми
II етап	2006-2010	Початковий	На державному рівні розпочато підготовку з ОКР «бакалавр»
III етап	2010 дотепер	Основний	На державному рівні розпочато підготовку з ОКР «спеціаліст», «магістр»

Висновки. Низка суперечностей, які наявні у процесі підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України, пов'язана з тим, що PR-діяльність в Україні - зовсім молода професійна сфера діяльності.

Актуальність процесу підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України відображена на державному рівні та зреалізована в нормативно-правових актах України.

Ми вважаємо, що можна виділити три основні етапи становлення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України: підготовчий (1994-2006 рр.); початковий (2006-2010 рр.); основний (2010 дотепер).

Література та джерела

1. Богуш Д. Український PR-словник / Денис Богуш. − Київ: Самміт-книга, 2011. − 64 с.
2. Квіт С. Масові комунікації: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Сергій Квіт ; Національний ун-т "Києво-Могилянська академія". − Київ : Києво-Могилянська академія, 2008. - 206 с.
3. Королько В. Г. Зв'язки з громадськістю. Наукові основи, методика, практика / Валентин Григорович Королько, Оксана Валентинівна Некрасова. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – 831 с.
4. Куліш А. Практика PR по-українському. Щоденні поради PR-початківцям / Андрій Куліш. – [Київ] : [АДЕФ-Україна], 2005. – 336 с.
5. Курбан О.В. Діагностика та моделювання PR-процесів: монографія / Олександр Васильович Курбан. – Київ: Українська конфедерація журналістів, 2012. – 160 с.
6. Мойсеєв В.А. Паблік рілейшнз: навчальний посібник / В'ячеслав Анатолійович Мойсеєв. − Київ: Академвидав, 2007. − 223 с.
7. Почепцов Г.Г. Паблік рилейшнз: навчальний посібник / Георгій Георгійович Почепцов. − 2-е вид., виправ. і доп. − Київ: Знання, 2004. − 373 с.
8. Різун В.В. Теорія масової комунікації: підруч. для студ. галузі 0303 «журналістика та інформація» / Володимир Володимирович Різун. − Київ: Видавничий центр «Просвіта», 2008. − 260 с.
9. Ротовский А.А. Системный PR / Андрей Андреевич Ротовский. – Днепропетровск, 2006. – 256 с.
10. Слісаренко І. Паблік рилейшнз у системі комунікації та управління: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Ігор Юрієвич Слісаренко. − Київ : МАУП, 2001. − 104 с. − Бібліогр.: с.99-101
11. Тихомирова Є.Б. PR-формування відкритого суспільства / Євгенія Борисівна Тихомирова. − Київ: Науково-видавничий центр «Наша культура і наука», 2003. − 198 с.
12. Тодорова О. PR в цифровую эру. Искусство коммуникаций / Оксана Тодорова. − Київ : Huss, 2012. − 239 с.
13. Шаян Л.П. PRo Суспільні комунікації / Леонід Павлович Шаян. – Київ: Група Компаній «Динаміка», 2008. − 174 с.
14. Постанова Кабінету Міністрів України № 787 від 27 серпня 2010 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2014. − Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF#Find. – Назва з екрана. − Мова укр.
15. Постанови Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. N 507 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2014. − Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF. – Назва з екрана. − Мова укр.
16. Постанови Кабінету Міністрів України від 18 травня 1994 р. N 325 «Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2014. − Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/325-94-%D0%BF. – Назва з екрана. − Мова укр.
17. Постанови Кабінету Міністрів України №1719 від 13 грудня 2006 року «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2014. − Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF. – Назва з екрана. - Мова укр.

В статье проанализировано ряд социальных, педагогических, организационных и других противоречий, возникающих в процессе подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в ВУЗах Украины. В содержании статьи сформулированы основные этапы становления профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью на Украине за годы независимости. Автором статьи определено три этапа становления профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью, начиная с 1991 года до настоящего момента. А именно: подготовительный (1991 – 2006 гг.), начальный (2006 – 2010 гг.), основной (2010 – 2014 гг.).

The article is devoted to social, pedagogical, organizational contradictions during professional training of public relations experts in the field of higher education in Ukraine. The author has analyzed the process of establishment of professional training of public relations experts in Ukraine. The author has formulated the main phases of development of PR-education in Ukraine. The first phase of professional training of public relations experts is the preparatory period (1994 - 2006). The second phase is the opening period (2006 - 2010). The third is main period (2010 - 2014)

Key words: social communications, professional training of public relations experts, phases of development of PR-education in Ukraine.

УДК 355.233.082:351.74:343.982.6

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ДО КІНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Серховець Сергій Володимирович
м.Хмельницький

У статті подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми формування готовності до професійної ді-яльності. На основі особливостей підготовки майбутніх офіцерів правоохоронних органів з дисциплін службової кінології визначе-но структуру їх готовності до кінологічного забезпечення опера-тивно-службової діяльності та охарактеризовано її компоненти.

Ключові слова: готовність, кінологічне забезпечення, майбут-ні офіцери правоохоронних органів, оперативно-службова діяль-ність, структура.

Розвиток та удосконалення кінологічного забезпечення у системі правоохоронних органів України та завдання, що стоять перед офіцерами-правоохоронцями щодо боротьби з незаконною міграцією, незаконним обігом наркотиків, контрабандою зброї, вибухових речовин, бойових припасів, використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками під час здійснення оперативно-службових та профілактичних завдань, спрямованих на попередження та боротьбу зі злочинністю, охорони громадського порядку, конвоювання заарештованих та засуджених, посилення охорони установ виконання покарань і слідчих ізоляторів, охорони важливих державних об'єктів [1-3], обумовлюють високі вимоги до їх професійної підготовки в цілому та формування готовності до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності зокрема.

Результати аналізу останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми дають можливість дійти висновку, що проблема готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності залишається актуальною для сучасної науки. Про важливість її формування як значущої професійно-особистісної якості майбутніх офіцерів правоохоронних органів, визначених рамками нашого дослідження, зазначено у нормативно-правових документах, що регламентують їх діяльність і професійну підготовку, а також в Освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускників вищих навчальних закладів Державної прикордонної служби, Міністерства внутрішніх справ, Державної кримінально-виконавчої служби, Служби безпеки України [4-7].

Проблема формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності в цілому була предметом дисертаційних досліджень багатьох авторів. Так, формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників досліджував А. Білорус [8], до роботи з технічними засобами прикордонного контролю вивчала О. Заболотна [9], до застосування технічних засобів у службовій діяльності М.Недбай [10], до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон О. Войцехівський [11].

Формування професійних якостей військовослужбовців у процесі навчання в школі кінологів досліджував О.Виноград [12]. Проблема формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби України була предметом дослідження О.Богданюка [13].

Однак, досі поза увагою дослідників залишаються важливі аспекти формування готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності.

Мета статті – визначити структуру готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності та охарактеризувати її компоненти.

Ефективність кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності правоохоронних органів знаходиться в прямій залежності від рівня готовності майбутніх офіцерів до такої діяльності. Однак, результати аналізу наукової літератури переконливо довели, що формування готовності передує будь-якому виду діяльності та характеризується як первинна, найважливіша умова її здійснення [14; 15].

В якості вихідних положень для визначення структури готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності нами було обрано результати наукових досліджень, представлені у працях М. Дьяченка і Л. Кандибовича [16], К. Дурай-Новакової [17], В. Сластьоніна [18], де розкривається сутність і значення готовності у професійній діяльності особистості.

Проте, узагальнення результатів аналізу літератури з проблеми дослідження дозволило дійти висновку, що єдиного підходу до питання структури готовності та її компонентів немає [16-21]. Зокрема, В. Савіцька зазначає, що на сьогодні у науці сформувалися два основні підходи до визначення змісту і структури готовності – функціональний та особистісний. За функціонального підходу готовність тлумачиться як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності; за особистісного – як результат підготовки (підготовленість) до певної роботи. Як стверджує автор, за цими підходами готовність є стійким, багатоаспектним, ієрархізованим утворенням особистості, яке містить низку компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які за своєю сукупністю дають змогу суб'єктові більш або менш успішно здійснювати діяльність [20, с. 325-332].

М.Дьяченко і Л.Кандибович виокремили такі компоненти готовності: мотиваційний (інтерес, мотиви та позитивне ставлення до професії), операційний (володіння необхідними знаннями, уміннями та прийомами професійної діяльності), орієнтовний (уявлення про особливості й умови професійної діяльності), оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань), вольовий (самоконтроль, уміння керувати необхідними діями) [16].

У структурі професійної готовності К.Дурай-Новакова розрізняє такі компоненти: мотиваційний – професійно значимі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності; орієнтаційно-пізнавальний – знання вимог обраної професії та уявлення про її зміст, володіння засобами вирішення професійних завдань і вміння оцінювати стан своєї професійної підготовленості; емоційно-вольовий – відповідальність за прийняття професійних рішень, самоконтроль, вміння управляти діями, які необхідні для виконання професійних обов'язків; операційно-дієвий – мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь і навичок, адаптація до професійних вимог та умов діяльності; настановчо-поведінковий – готовність до професійного виконання робочих завдань [17].

В.Сластьонін, досліджуючи психологічну характеристику готовності студентів до професійної діяльності, визначає наступні компоненти: психологічна готовність (спрямованість студентів на професійну діяльність), науково-методична готовність (володіння повним обсягом знань, необхідних для професійної діяльності), практична готовність (наявність професійних умінь і навичок), фізична готовність (відповідність фізичного розвитку вимогам професійної діяльності) [18].

Особливості підготовки майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності пов'язані не лише з порядком використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками, але й з його специфічними складовими. Зокрема, кінологічне забезпечення оперативно-службової діяльності правоохоронних органів включає комплектування кінологічних підрозділів кінологами та службовими собаками, їх підготовку; організацію використання службових собак за їхнім призначенням відповідно до вимог чинного законодавства; розміщення, утримання, перевезення та збереження службових собак, забезпечення спеціальним спорядженням; ветеринарне обслуговування службових собак; організацію дотримання правил особистої гігієни та заходів безпеки під час поводження із службовими собаками; облік та звітність під час організації кіно-

логічної діяльності, а також правове, наукове та методичне забезпечення діяльності кінологічних підрозділів. З урахуванням цих особливостей, у побудові структури готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності нами були визначені наступні компоненти: когнітивний, мотиваційний та діяльнісний.

Когнітивний компонент, на нашу думку, виступає центральною структурною одиницею, тому що саме через нього відбувається формування теоретичних знань стосовно кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності, які необхідні для виконання майбутніми офіцерами правоохоронних органів обов'язків за посадовим призначенням. Від того наскільки правильно і повно вони будуть сформовані, настільки і якісним буде кінцевий результат. Перш за все, це глибокі професійні знання, що стосуються призначення та завдань кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності; основних вимог нормативно-правових актів, інструкцій та інших керівних документів, які визначають порядок підготовки та використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками для виконання специфічних завдань покладених на кінологічні підрозділи; класифікації службових собак за видами, які використовуються в оперативно-службовій діяльності правоохоронного органу та їх призначення; принципів, способів та порядку організації діяльності інспекторів-кінологів зі службовими собаками під час використання їх у службі нарядів з метою виконання завдань оперативно-службової діяльності визначених законодавством для правоохоронного органу; порядку роботи із запаховими слідами правопорушників, їхню класифікацію та властивості; знання умов, які впливають на роботу службових собак під час їх використання у службі; заходів безпеки та правил особистої гігієни під час поводження зі службовими собаками; обов'язків офіцерів щодо використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками для виконання завдань оперативно-службової діяльності.

Мотиваційний компонент утворює сполучну ланку між когнітивним і діяльнісним компонентами. Він включає комплекс взаємопов'язаних потреб, інтересів, мотивів майбутнього офіцера правоохоронного органу, спрямованих на подальший саморозвиток і самореалізацію та відображає його ставлення до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності. Зазначений компонент характеризує: свідоме ставлення до кінологічного забезпечення як до вагомого чинника підвищення ефективності оперативно-службової діяльності правоохоронного органу; прагнення до успішного використання можливостей кінологічних підрозділів для вирішення завдань оперативно-службової діяльності; зацікавленість у впровадженні сучасних способів використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками в повсякденній діяльності; наполегливість у вивченні теоретичних основ дисциплін службової кінології, навчальну активність і самостійність.

Діяльнісний компонент включає уміння та навички, які необхідні для ефективного вирішення майбутніми офіцерами правоохоронних органів практичних завдань професійної діяльності пов'язаних з кінологічним забезпеченням. Зазначений компонент визначає наявність умінь та навичок щодо організації використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками в оперативно-службовій діяльності з урахуванням отриманого завдання, виду наряду, обстановки, яка склалася на місці несення служби, та рівня підготовленості інспектора-кінолога із закріпленим службовим собакою; створення сприятливих умов для результативного використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками в оперативно-службовій діяльності; впровадження до оперативно-службової діяльності найбільш ефективних тактичних прийомів та способів використання інспекторів-кінологів із службовими собаками; правильного використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками під час здійснення оперативно-службових та профілактичних завдань, спрямованих на попередження та боротьбу зі злочинністю; відбору та консервування молекулярної основи індивідуального запаху людини з метою подальшого його використання для пошуку, виявлення та затримання правопорушників; організації та здійснення тренування інспекторів-кінологів зі службовими собаками до їх результативного використання; перевірки натренованості службових собак залежно від їхнього призначення; організації та контролю за розміщенням, доглядом, годівлею та збереженням службових собак підрозділу під час використання у службі.

Окреслені компоненти готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності перебувають в тісному взаємозв'язку між собою і є взаємообумовленими. Теоретичні знання та практичні вміння, набуті під час вивчення дисциплін службової кінології, слугують передумовою для розвитку позитивного ставлення до кінологічного забезпечення майбутньої професійної діяльності взагалі. Водночас позитивне ставлення до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності спонукає майбутніх офіцерів правоохоронних органів до опанування новими знаннями та вміннями у сфері службової кінології.

Таким чином, у ході дослідження нами виокремлено та охарактеризовано наступні компоненти у структурі готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення: когнітивний, мотиваційний та діяльнісний. Трьохкомпонентна структура зазначеної готовності обумовлена особливостями підготовки майбутніх офіцерів правоохоронних органів з дисциплін службової кінології, змістом та сутністю кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності. Центральною одиницею у визначеній нами структурі готовності виступає когнітивний компонент, адже саме через нього відбувається формування теоретичних знань у майбутніх офіцерів правоохоронних органів щодо кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності, які необхідні їм під час виконання завдань за посадовим призначенням. Сполучною ланкою між когнітивним та діяльнісним компонентами, як комплекс взаємопов'язаних потреб, інтересів, мотивів майбутнього офіцера правоохоронного органу, виступає мотиваційний компонент. Він відображає ставлення майбутніх офіцерів правоохоронного органу до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності та спрямований на саморозвиток і самореалізацію. Безпосередні уміння та навички, які необхідні для ефективного вирішення майбутніми офіцерами правоохоронних органів практичних завдань професійної діяльності, пов'язаних з кінологічним забезпеченням оперативно-службової діяльності, відображає діяльнісний компонент.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є виявлення критеріїв, показників та характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності.

Література та джерела:

1. Інтегроване управління кордонами: підручник / М.М.Литвин. – Хмельницький: Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького, 2012. – С.18
2. Про затвердження Настанови з організації діяльності кінологічних підрозділів органів внутрішніх справ України: Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 19 лип. 2012 р. № 640 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MVS380.html.
3. Про затвердження Інструкції з організації кінологічної служби в установах виконання покарань і слідчих ізоляторах: Наказ Державного департаменту України з питань виконання покарань від 24 січ. 2004 р. №18.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – 66 с.
5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Інституту кримінально-виконавчої служби. Освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр". – К., 2014. – 24 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ. Освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр". – 2013. – 48 с.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника академії Служби безпеки України. – К., 2008. – 36 с.
8. Білорус А.М. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец.

13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / А.М.Білорус; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – 20 с.
9. Заболотна О.Р. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.Р.Заболотна; Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім.Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2012. – 16 с.
10. Недбай, М.П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис… канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / М.П.Недбай; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 300 с.
11. Войцехівський О.Л. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / О. Л. Войцехівський ; Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім.Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2012. – 16 с.
12. Виноград О.В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців у процесі навчання у школі кінологів: дис. … кандидата пед. наук: спец. 20.02.02 "військова педагогіка та психологія" / О. В. Виноград ; Акад. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2000. – 226 с.
13. Богданюк О.Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / О.Д.Богданюк; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім.Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
14. Романишина, Л.М., Богданюк, О.Д. Роль викладача у формуванні готовності майбутніх кінологів до службової діяльності // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип. 11. Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – С. 48-54
15. Дем'янюк Ю.А. Забезпечення готовності науково-педагогічного складу до формування проектувальних умінь у майбутніх офіцерів-прикордонників // Вісник Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького – 2012. – № 4.
16. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
17. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. на соискание научной ступени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 "общая педагогика, история педагогики и образования" / К.М.Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
18. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Сластенин. – М.: Педагогика, 1976. – 120 с.
19. Алєксєєв О.Л. Сутність, особливості змісту і структури готовності військовослужбовців Державної прикордонної служби України до охорони закордонних дипломатичних установ / О.Л.Алєксєєв // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2011. – № 4. – С.6-10
20. Савіцька, В.В. Готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності як запорука її ефективності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_2_42.pdf. − Загол. з екрану. − Мова укр.
21. Корнійчук Ю.Г. Структура готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби / Ю.Г.Корнійчук // Україна наукова: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Миколаїв: НУК, 2011. – С. 96-97

В статье представлены результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности. На основе особенностей подготовки будущих офицеров правоохранительных органов по дисциплинам служебной кинологии определена структура их готовности к кинологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности и охарактеризованы ее компоненты.

Ключевые слова: готовность, кинологическое обеспечения, будущие офицеры правоохранительных органов, оперативно-служебная деятельность, структура.

The article defines and describes structural components of future law enforcement officers' readiness for organizing of canine support of operational and service activity. Ternary structure (cognitive, motivational and pragmatic) of the above mentioned readiness is substantiated by the peculiarities of training of future law enforcement officer agents in the discipline of service dog breeding, content and substance of operational and service activity canine support. Cognitive component is a focal point in this readiness structure. Namely due to it theoretical knowledge of future law enforcement officers on canine support of operational and service activity is formed which they need while performing their tasks in the line of duty. Motivational component serves as a link between cognitive and pragmatic components which make the set of interrelated needs, interests and motives of future law enforcement officer. It reflects the attitude of future law enforcement officers to canine support of operational and service activities and is aimed at self-development and self-realization. Immediate knowledge and skills of future law enforcement officers needed to effectively execute practical tasks of their professional occupation related to canine support of operational and service activity are represented by pragmatic component.

Key words: readiness, canine support, future law enforcement officers, operational and service activity, structure.

УДК 159.9:351

СУПЕРВІЗІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ

Слозанська Ганна Іванівна
м.Тернопіль

Аналіз основних підходів до трактування поняття «супервізія в соціальній роботі», основних принципів та підходів до реалізації супервізії, розглянутих у статті, визначають напрями проектування цього виду діяльності, розкривають функції, типи взаємовідносин між супервізором та супервізованим, вимоги до процедур планування, організації і проходження супервізії в соціальній роботі. Виділення основних підходів до трактування поняття «супервізії», дозволяє виділити базові особливості супервізії в соціальній роботі, що сформувалися під впливом цінної бази, фундаментальних принципів та теорій соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота, супервізія, супервізорство, супервізований.

У зарубіжних системах удосконалення професійних якостей соціальних працівників істотне місце займає супервізорство, в основі якого лежить ідея активного використання досвіду, що був накопичений у процесі практичної діяльності. У сучасній Україні супервізорство є досить малодослідженою сферою діяльності. Однак воно заслуговує на серйозну увагу, тому що поряд з інноваційними організаційними та змістовними формами соціальної роботи, які вже використовуються, може стати результативним засобом діяльності.

Введення інституту супервізії сприятиме розвитку соціальної

роботи, підвищенню її якості. Це досить складний вид діяльності, який висуває перед виконавцями високі вимоги, тому потребує глибокого осмислення в контексті діяльності соціальних служб.

Супервізія в соціальній роботі розглядається як інструмент підвищення ефективності діяльності соціальної служби, як одна з необхідних складових управлінського процесу. Процес супервізії потребує масштабного бачення виробничого процесу в соціальній установі, а також проблем, потреб та перспектив розвитку кожного окремого працівника. Від того, наскільки вчасно надається необхідна допомога кожному соціальному працівнику або установі в цілому, може залежати рівень результативності їхньої діяльності.

Мета статті – на основі вивчення основних підходів і принципів, здійснити аналіз особливостей реалізації процесу супервізії в соціальній роботі.

Аналіз наукової літератури свідчить, що немає єдиного бачення щодо розуміння поняття «супервізія» і його застосування. Варто зазначити, що супервізія – це допомога одного, більш досвідченого, професіонала менш досвідченому колезі. Але це визначення є досить вузьким. Науковці по-різному визначають і використовують цей термін. Так, наприклад, у консультуванні і в менеджменті супервізія визначається як спостереження більш досвідченішого колеги за менш досвідченим, обговорення сильних та слабких сторін, виправлення помилок, що виникають у процесі роботи. У цьому випадку супервізію можна розглядати як систему професійної підтримки спеціалістів, що працюють у сфері «людина – людина».

У психоаналізі, супервізія, на думку З. Фрейда, це процес надання певного роду рекомендації щодо поведінки особи і розуміння самої поведінки.

Буквальний переклад поняття «супервізія» з англійської мови означає «нагляд», що не відповідає повному його змісту. В українській мові найближчим йому у змістовному плані є поняття «наставництво», у значенні «давати поради, навчати чогось, направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати». У професійній лексиці має місце також вживання такого терміну як «куратор» (особа, якій доручено наглядати за якою-небудь роботою).

У наукових працях Л.Денбурі, Д.Петерса, М.Річардс, К.Форда та інших зарубіжних дослідників поняття «супервізія» трактується як основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу індивідуально й колективно та забезпечує стандарти роботи. Поняття супервізії визначається через моделі аналізу і компетентного розв'язання ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами [1].

Детальний аналіз визначення поняття «супервізії», запропоноване вище зазначеними науковцями, дозволяє розглянути його по-різному:

- як стосунки між однією людиною – супервізором, та іншою – супервізованим;
- як процес забезпечення реалізації політики організації та надання допомоги людині працювати якнайкраще;
- як процес розвитку команди та формування правил групи, єднання індивідуального та колективного у роботі супервізора;
- як процес забезпечення якомога кращих послуг для клієнтів соціальних служб;
- як процес взаємодії, активним учасником якого є супервізований, який має розвивати та отримувати допомогу для розвитку своїх навичок та впевненості, бути активним та ініціативним у своєму підході до супервізії;
- як процес, у якому безперестанно виникає встановлення зв'язку між супервізором і супервізованим(и) у їх щоденній роботі.

Супервізія може підпадати під кожне з цих визначень. Важливо відрізнити супервізію від інших аспектів менеджменту та від різноманітних завдань тих, хто має здійснювати супервізію. Більшість науковців дотримуються дуалістичного підходу та розглядають супервізію водночас як подію і як процес.

На основі аналізу основних підходів до розуміння поняття «супервізії» можемо стверджувати, що метою супервізії є допомога супервізованому(им) більш ефективно виконувати завдання, визначені в посадових обов'язках. Регулярно організовані зустрічі супервізора і супервізованого(их) формують процес виконання завдання супервізії. Супервізований є активним учасником цього процесу взаємодії [1].

Завдання супервізії полягають у задоволення організаційних, професійних та особистих потреб як супервізора так і супервізованого.

Ми розглядаємо супервізію як процес взаємодії супервізора і супервізованого. У цьому плані супервізія проявляється через такі основні функції:

- освітницьку (формуючу), що включає розвиток умінь, навичок, здібностей щодо професії;
- підтримуючу (тонізуючу), що включає підвищення стійкості впливу зі сторони проблем клієнтів;
- спрямовуючу (нормативну), що включає контроль працівника над власною особистістю (недоліки, слабкі сторони, сліпі плями, осуд).

Зважаючи на те, що супервізію можна здійснювати на індивідуальному рівні, а також на рівні групи або організації, можна виділити такі типи супервізії:

- один на один (передчасно спланована зустріч з повісткою денною задля обговорення та оцінки роботи);
- групова супервізія (колектив співробітників, у якому працівники сумісно обговорюють та оцінюють роботу один одного, здійснюють обмін досвідом, знаннями);
- неформальна супервізія (незапланована консультація, один на один чи по телефону);
- кризова супервізія (незаплановане обговорення випадку, який, за відчуттями працівника, призвів до кризи, що відбувається одразу після роботи з клієнтом).

У контексті аналізу основних підходів до трактування поняття «супервізії», можна виділити базові особливості супервізії в соціальній роботі, що сформувалися під впливом цінної бази, фундаментальних принципів та теорій.

В соціальній роботі супервізію необхідно розглядати в структурному контексті організації та суспільства. Оскільки, неможливо розглядати супервізорські стосунки окремо від соціальних та організаційних чинників, які їх визначають. На взаємодію супервізора та супервізованого(их) та їхні обговорення суттєво впливають політика й культура організації, а також ширші соціальні та політичні сили.

Соціальна робота, спрямована на допомогу людям, – це переважно колективна діяльність команди з високим рівнем взаємозалежності між членами персоналу. Складність завдань соціальної роботи очевидна, що вимагає від працівників функціонувати як єдина, злагоджена команда. Це помітно впливає на підходи до визначення форми й змісту супервізії. Природньо, що члени команди та їх керівник регулярно зустрічаються всі разом, байдуже, чи є це груповою супервізією, чи іншим типом зустрічей, пов'язаним, наприклад, з політикою, розподілом обов'язків або стосунками з іншою службою. Командний підхід також впливає й на індивідуальні супервізорські сесії.

Супервізія в соціальній роботі – це орієнтована на людину діяльність, яка вважає однаково важливими як супервізорські стосунки, почуття та розвиток персоналу, так і реалізацію завдань, регулювання та контрольну функцію. Соціальна робота за своєю суттю має справу з особистими проблемами людей, функціональними обмеженнями, пригніченням, бідністю, стресом, насиллям, деривацією та конфліктом. Задля ефективної допомоги людям соціальний працівник мусить розділити з клієнтом частину цього горя, безпорадності та люті, емоції, що впливають на його почуття. Саме тому, під час супервізії можуть обговорюватися як почуття, які виникають під впливом роботи, так і практичні аспекти роботи, вимоги організації та законодавства.

Зміст та процес супервізії в соціальній роботі мусять бути непригнічуючими та антидискримінаційними, спрямованими на наснаження як користувачів служби, так і персоналу. Ця проблема стосується нерівності влади і ставлень, які існують у суспільстві, та відображається в неоднаковому досвіді людей відповідно до місця у структурі та особистісної ідентифікації. Практичне застосування принципу непригнічення означає, що основою гідної практики та гідної супервізії має стати наснаження (імпаурмент).

Принцип полягає в тому, що у процесі взаємодії між людьми, особливо коли один має більше влади й обіймає вищу посаду, ніж інший, необхідно керуватися підходом, який скоріше применшує, а не підкреслює різницю у владі та підвищує особистісні переваги й ресурси тих, хто є пригніченими [8].

Супервізори та супервізовані – це дорослі люди, котрі краще вчаться, коли навчання є самокерованим, а до супервізії застосовують проактивний підхід. Варто зазначити, що у процесі супервізії дорослі краще вчаться, коли мають контроль над власним навчанням. Це передбачає використання проактивного підходу до супервізії. Для супервізованого це означає готовність формувати зміст супервізорських сесій для того, щоб забезпечити максимальну користь від них. Для супервізора це означає застосування творчого підходу до змісту й форми супервізії [1]. Поєднання директивного супервізора й залежного супервізованого може обмежувати довготривалий професійний розвиток супервізованого.

Регулярна супервізія в соціальній роботі – це ресурс, на який має право кожен член колективу. Існують свідчення, що в багатьох соціальних службах і закладах супервізія відбувається спонтанно і безсистемно, нерегулярно, а є випадки повної її відсутності. Потрібно пам'ятати, що весь персонал має право на належну супервізію, і вона має проводитись у кожній службі та бути пріоритетною у політиці організації, так само як мають бути належно забезпечені та вичерпні програми навчання всіх супервізорів.

У соціальній роботі, для якої процес часто є не менш важливим, ніж результат, доцільно визначити етичні та юридичні принципи у роботі супервізора (наставника) з супервізованим (молодим фахівцем) і супервізованого з клієнтом. До них належать такі принципи:

- компетентності, що дає можливість молодому фахівцю соціальної служби професійно зростати і розширювати свій досвід роботи у складних і нестандартних ситуаціях. До компетенції супервізора належить експертна оцінка знань і навичок молодого фахівця, його особистої готовності взяти на себе професійну відповідальність за кваліфіковану допомогу клієнту, яку надає супервізований [7; 8];
- інформованої згоди як засіб захисту наставника і молодого фахівця від судового переслідування з боку клієнта. Тобто, клієнт має бути завідомо попереджений про потенційний ризик або ж альтернативні можливості надання допомоги і, як результат, повинен свідомо прийняти рішення про участь у консультуванні;
- захисту прав клієнта і молодого фахівця, що передбачає захист прав всіх учасників процесу протягом усього процессу;
- конфіденційності, що полягає у нерозголошенні приватної інформації в рамках консультації молодим фахівцем та інформуванні клієнта про випадки, коли конфіденційність може й повинна бути порушена. Межі конфіденційності повинні бути чітко прописані в контракті;
- відповідальності за втручання в роботу молодого фахівця. Поінформований наставник є захищеним від різного роду скарг фахівця до професійної асоціації або організації знанням етичних стандартів, тривалим навчанням – професійними дискусіями стосовно етичних і юридичних дилем, консультаціями з колегами та документацією щодо консультативного і супервізійного процесів.

Видатні психологи – дослідники супервізії П. Хоукінс та Р. Шохет пропонують шість базових етичних принципів супервізії в соціальній роботі:

- дотримання балансу між відповідальністю за роботу супервізованого і повагою до його самостійності.
- прояв належної турботи про благополуччя клієнта і його захист, повага до автономії.
- дія в межах своєї компетенції, звернення по допомогу за необхідності.
- лояльність – вірність відкрито й приховано даним обіцянкам.
- відмова від використання насильницьких дій.
- відкритість критиці і зворотному зв'язку разом із зобов'язанням продовжувати навчання [5].

Ефективність соціальної роботи, як і будь-якого виду діяльності, багато в чому визначається якістю її організації та управління. Водночас теорія управління соціальної роботи мало досліджена, і в числі її головних наукових проблем називають необхідність розробки теоретичних основ менеджменту, моделювання діяльності соціальних служб, розробку критеріїв і методик оцінки та наукових методів прогнозування. Важливе місце в цьому переліку займає організація супервізії. У теорії і практиці соціальної роботи України термін «супервізія» вживається як професійний неологізм. Інститут супервізії розглядається як «рівень технології організацій соціальної роботи, який включає підготовку соціального працівника, його наступний професійний ріст, профілактику професійних ризиків». Кожен із цих напрямків перебуває в Україні у стадії становлення і є надзвичайно актуальним. В організаційній системі соціальної роботи зарубіжних країн інститут супервізії передбачає наявність у штатному розкладі професійного спеціаліста-супервізора, який отримує спеціальну підготовку у вузах і має відповідні здібності. Соціальна робота є багатоаспектною за своїм змістом, професійними ролями, функціями, напрямами, результатами, системою. Це, з одного боку, визначає необхідність комплексного, системного підходу до управління соціальною роботою, а з іншого – потребує диференційованого підходу, коли враховуються конкретні завдання, спеціалізація професійної діяльності, реальний контекст соціального втручання, спрямованість соціальної послуги тощо. Виходячи з того, що менеджмент соціальної роботи – це гнучкий системний цикл управління ресурсами, цілями, змістом соціальної роботи за умов існуючого ресурсного дефіциту, постійних змін у соціальних відносинах, саме супервізія в соціальній роботі може розглядатися як інструмент підвищення якості соціальної послуги, результативності дій соціального працівника, ефективності діяльності соціальної служби. Супервізорство в соціальній роботі є вагомим елементом професійного розвитку діяльності і розглядається як принцип, функція і метод.

Як принцип (комплексний, цільовий, систематизуючий), супервізія в соціальній роботі розглядається як основа змісту дій менеджера соціальної служби, що розглядається як професійний стиль менеджерської роботи.

Як функція, супервізія в соціальній роботі – це індивідуальне кураторство, спрямоване на виявлення та розв'язання проблем, дилем, спірних питань, труднощів деформацій у діяльності конкретного соціального працівника відповідної соціальної служби.

Як метод, супервізія в соціальній роботі – це навчання на досвіді. Доречно розмежовувати адміністративний та освітній методи супервізії. Обидва широко застосовуються в соціальній роботі для допомоги соціальному працівнику забезпечити якість послуги, результат роботи за конкретних умов діяльності. Таким чином, можна сформулювати припущення, що супервізія – це категорія менеджменту, якою передбачається втручання у: взаємодію «соціальний працівник – клієнт»; взаємовідношення «соціальна служба – клієнт»; взаємовплив «соціальний працівник – соціальна служба».

Як адміністративний метод, супервізія полягає у: призначенні клієнту найбільш відповідного соціального працівника; обговоренні результатів первинного оцінювання, плану втручання в соціальну ситуацію; перегляді процесу роботи з клієнтом.

Супервізія як метод навчання в соціальній службі має на меті допомогти соціальному працівнику краще зрозуміти філософію, ідеологію, політику та практику соціальної служби, дізнатися про ресурси, клієнтів, легальні та альтернативні цілі діяльності соціальної служби, сильні та слабкі сторони життєдіяльності, можливості та загрози, партнерів та конкурентів, напрями й пріоритети діяльності, а також вдосконалити свою концептуальну, технологічну, інтегративну компетентність. Супервізію як метод навчання в менеджменті соціальної роботи можна диференціювати на три складові: власне навчальну супервізію (від менеджера-супервізора), інструктаж, оперативне коригування, кураторство; навчальне консультування (до менеджера-супервізора); підвищення кваліфікації (з менеджером-супервізором: від базового рівня, проектування кар'єри, навчання на моделі соціальної роботи).

Із професійним наставництвом соціальні працівники зобов'язані мати справу з самого початку навчання, під час проходження практики. Наставник (супервізор) є центральною фігурою

в процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників, коли вони стикаються з реальними ситуаціями, вирішення яких передбачає грамотні й ефективні дії. Студенти вчаться інтегрувати теорію і практику, аналізувати, критично оцінювати і перевіряти на практиці знання, набуті під час вивчення академічних курсів. Функції супервізора залежать від виду практики і можуть включати: загальне знайомство студентів із соціальним закладом, його формальною і неформальною структурою, ведучими спеціалістами, внутрішніми правилами та інструкціями; створення продуктивних робочих відносин із практикантом; надання емоційної підтримки, заохочення самостійності; управління діяльністю підопічного через організацію безпосереднього спостереження за роботою інших, обговорення, спільне керівництво, ведення записів, рольові ігри; допомогу у виробленні професійних умінь і навиків: комунікативних, інструментальних, аналітичних; виявлення навчальних проблем і труднощів та налагодження контактів із метою їх подолання; допомогу у виробленні адекватних установок по відношенню до клієнтів, до самих себе і до професії в цілому; контроль і оцінку діяльності студентів на всіх етапах практики.

Супервізор має допомагати супервізованому чітко визначити мету, пріоритети роботи; бачити всі аспекти проблеми та власну роль в її розв'язанні; керувати власними почуттями щодо конкретних ситуацій; формувати позитивне ставлення до своєї роботи, брати на себе відповідальність за її результати. Важливими завданнями супервізора є також розвиток професійної автономії, незалежності супервізованого, стабілізація його думок і почуттів щодо професійної діяльності, формування моделі аналізу і компетентного розв'язання проблем у взаємодії з клієнтами.

З огляду на особливості взаємодії супервізора і супервізованого, виокремлюють такі різновиди супервізії: а) менеджерська супервізія, за якої супервізор є безпосереднім менеджером працівника, а їхні стосунки розгортаються за схемою «керівник – підлеглий»; б) наставницька супервізія – супервізор діє як учитель, наставник, переймаючись тим, як його підопічний опановує знання і навички; в) навчальна (тренінгова) супервізія, особливість якої полягає в тому, що супервізований є студентом, який перебуває в організації на практиці, а супервізор зобов'язаний сприяти йому в цьому і несе певну відповідальність за результат; г) консультаційна супервізія – супервізор не несе відпові-дальності за супервізованого і його роботу, добровільно пропонуючи свої послуги консультанта. Найпоширенішою є менеджерська супервізія, і тому роль супервізора часто ототожнюють з ролями керівника.

Супервізія може бути внутрішньою (здійснюють її керівники або спеціально призначені досвідчені працівники), зовнішньою (яку здійснюють запрошені експерти, консультанти), взаємною (інтравізія). Найчастіше супервізорами є досвідчені, компетентні фахівці-практики, чиї знання і досвід допомагають розв'язувати проблеми супервізованих; науковці або освітяни, які займаються науковою роботою і беруть участь у практичних соціальних проектах, співпрацюючи з державними службами чи громадськими організаціями соціальної сфери. Вони поєднують глибоке теоретичне розуміння змісту соціальної роботи з досвідом практичної діяльності в реальних ситуаціях, нерідко беруть участь у моніторингу й оцінюванні ефективності соціальних проектів. Супервізори – це спеціально підготовлені фахівці, для яких супервізія є професією.

Зміст супервізії залежить від змісту діяльності соціальної служби. Однак у кожній службі він сфокусований на системі працівника (особисті його ресурси); системі практики (взаємодія з клієнтами, їхнім оточенням, особами, яким доводиться відмовляти в наданні послуг); системі команди (взаємодія всередині колективу); системі установи (організаційний клімат, нормативні вимоги, процедури, які задають параметри діяльності соціального працівника).

Література та джерела

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн; [пер. з англ. Т. Семигіної]. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2003. – 240 с.
2. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И.Д.Булюбаш. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 223 с.
3. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е.Бурцева // Гештальт – 2000: сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С.59-70
4. Калитиевская Е. Супервидение. О профессиональном самосознании терапевта / Е.Калитиевская // Гештальт – 96: сб. м-в Московского Гештальт-Института, 1996. – С.63-70
5. Кодекс этики и практики супервизоров Британской ассоциации консультирования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000, № 4.
6. Немиринский О.В. О супервидении / О.В.Немиринский // Гештальт-терапия и консультирование: сб. материалов Московского института гештальт-терапии и консультирования. – М., 2002. – С.45-47
7. Уильяме Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э.Уильяме. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001.
8. Якобс Д. Супервизорство / Д. Якобс и др. – С-Пб : Б.С.К., 1997.

Анализ подходов к трактовке понятия «супервизия в социальной работе», основных принципов и подходов к реализации супервизии, рассмотренных в статье, определяют направления проектирования этого вида деятельности, раскрывают функции, типы взаимоотношений между супервизором и супервизованим, требования к процедурам планирования , организации и прохождения супервизии в социальной работе. Выделение основных подходов к трактовке понятия «супервизии», позволяет выделить базовые особенности супервизии в социальной работе, сформировавшиеся под влиянием красного базы, фундаментальных принципов и теорий социальной работы.

Ключевые слова: социальная работа, супервизия, супервизорство, супервизований.

Analysis of the main approaches to the interpretation of the term "supervision in social work" has been conducted. Basic principles and approaches to the implementation of supervision have been discussed in the article. The areas of design activity have been determined revealing features, types of relationship between supervisor and supervisers requirements to the procedures of planning, organizing and passing supervision in social work. Main approaches to the interpretation of the term "supervision" have been defined. Basic features of supervision in social work have been revealed, The influence of valuable framework of fundamental principles and theories of social work have been defined.

Key words: social work, supervision, supervisers, supersizing.

УДК 316.343.3-053.81

СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОЛІТИЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ СИСТЕМ

Смук Оксана Тарасівна
Козубовський Максим Ростиславович
м.Ужгород

Соціальне самопочуття молоді є одним з головних показників розвитку суспільства. Для того щоб формування молоді відбувалося адекватно суспільним процесам, необхідно визначити її роль і місце в суспільстві, з'ясувати її проблеми.

Ключові слова: проблеми молоді, соціальні орієнтири,безробіття, соціальні відхилення, молодіжна політика, соціальне самопочуття, самотрансформація особистості.

Економічна та соціальна криза наприкінці XX ст. ускладнила функціонування як загальнотеоретичної, так і галузевої соціології. За відсутності фінансування майже не проводяться масштабні дослідження, які б могли з'ясувати молодіжні проблеми в умовах трансформації політичної, соціально-економічної систем. Значно скоротилась кількість дослідних центрів, проблемних лабораторій з вивчення проблем сучасної молоді.

Проблеми молоді, досліджували М.Алле, Р.Еренберг, М.Портер, Р.Сміт, Дж.Ріфкін, Й. Шумпетер. Загальнотеоретичні основи розвитку ринку праці та зайнятості в Україні розглядалися в працях В.Близнюк, Д.Богині, В.Будкіна, Т.Коропчук, Т.Мірошниченко, Л.Шевченко, Т.Заєць, М.Корецького. Шлюбно-сімейні проблеми в умовах суспільних трансформацій досліджувались в працях В.Секретарюка, В.Герасимчука, А.Колота, В.Летюха, Л.Чижова.

Останнім часом загострилося чимало молодіжних проблем, серед яких найголовнішими є: низький рівень життя, безробіття і значна економічна та соціальна залежність від батьків; шлюбно-сімейні проблеми (високий рівень розлучень, сімейних конфліктів); низька народжуваність - вже протягом трьох з половиною десятиліть в Україні зберігається рівень народжуваності, який не забезпечує навіть відтворення поколінь; матеріальна незабезпеченість, відсутність умов для поліпшення житлових умов; поганий стан здоров'я і зростання рівня соціальних відхилень (злочинність, пияцтво, наркоманія, проституція); втрата ідеалів, соціальної перспективи, життєвого оптимізму [9, с.41].

Постійно скорочується питома вага молоді щодо всього населення. В Україні за останні десять років її кількість знизилася з 22 до 20%. За всіма прогнозами, ця тенденція триватиме і надалі [8, с.44].

До числа особливо тривожних тенденцій у молодіжному середовищі відноситься відставання рівня освіти від рівня, досягнутого найбільш розвиненими країнами; прискорення падіння престижу загальної і професійно-технічної освіти; збільшення числа молоді, що починає трудову діяльність із низьким рівнем освіти і не маючої бажання продовжувати навчання; орієнтація багатьох ланок освіти на "потокове" відтворення робітників, службовців і спеціалістів без урахування вимог споживачів; непідготовленість кадрів вищої, професійної і середньої школи до роботи в нових умовах; відставання матеріально-технічної бази всіх рівнів від нормативних вимог; зниження інтелектуального рівня аспірантського корпуса - майбутнього української науки, відтік обдарованих юнаків і дівчат із багатьох вузів і з країни.

Молоде покоління здебільшого виявилося без надійних соціальних орієнтирів. Руйнація традиційних форм соціалізації, заснованої на соціальній обумовленості життєвого шляху, з одного боку, підвищило особисту відповідальність молодих людей за свою долю, поставивши їх перед необхідністю вибору, з іншого боку − виявило неготовність більшості з них включитися в нові суспільні відносини. Вибір життєвого шляху став визначатися не здібностями й інтересами молодої людини, а конкретними обставинами.

На жаль, існуючі економічні і соціальні програми практично не враховують специфічну соціальну позицію молодого покоління в процесі суспільного розвитку. У зв'язку з цим необхідно підсилити увагу до соціальних проблем молоді, визначенню засобів, форм, методів і критеріїв роботи з молодим поколінням. Соціальна незахищеність, нестача уваги суспільства визначає цю соціальну групу як дестабілізуючу суспільну силу, а в це ж час на молоді лежить відповідальність за майбутнє країни.

Вирішення цих проблем потребує розробки і втілення у соціальну практику державної молодіжної політики, яка повинна бути зорієнтована на створення нової системи професійної підготовки молоді з урахуванням тенденцій сучасного соціально-економічного буття, потреб ринку праці, подолання відчуження молоді від політичних та суспільних процесів.

Молодіжну державну політику в незалежній Україні було започатковано „Декларацією про загальні засади державної молодіжної політики в Україні" (1992 р.) та Законом України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (1993 р). Потім вона деталізувалася в таких Законах, як „Про молодіжні та дитячі громадські організації" (1998 р.), „Про освіту", „Про зайнятість населення" (обидва – 1991 р.), „Про фізичну культуру і спорт" (1994 р.), „Про туризм" (1995 р.) тощо. Основні права і обов'язки молоді, як і інших громадян України, зафіксовані в Конституції України (Ст. 53).

Але на рубежі XX-XXI ст. ефективній молодіжній політиці стали на заваді: дефіцит соціально-економічних ресурсів, які б могли бути використані для вирішення молодіжних проблем; зниження життєвого рівня молоді, що спричиняє песимізм, соціальну апатію; невідповідність рівня професійної підготовки молоді реальним потребам суспільства; слабка консолідованість молодіжного руху.

Соціальне самопочуття молоді є одним з головних показників розвитку суспільства. Для того щоб формування молоді відбувалося адекватно суспільним процесам, необхідно визначити її роль і місце в суспільстві, з'ясувати її проблеми. Серед них є традиційні – кохання, дружба, пошуки сенсу життя, створення сім'ї тощо. Вирішення багатьох проблем залежить від факторів соціального життя. Не менш актуальними є здоров'я, освіта молоді, спілкування її з дорослими й однолітками. Вивчаючи молодіжні проблеми, неможливо обійтися простим констатуванням позитивних чи тривожних фактів життєдіяльності молодих людей, потрібен глибокий системний аналіз буття молоді. Актуальним є питання постійного скорочення питомої ваги молоді щодо всього населення. В Україні за останні десять років її кількість знизилася з 22 до 20%. За всіма прогнозами, ця тенденція триватиме і надалі. Соціальні проблеми, тобто суперечності, що потребують свого вирішення на шляху соціального становлення молоді, наявні у всіх сферах її життєдіяльності [9].

Надзвичайно складною для вирішення є проблема забезпечення молоді житлом. За даними державної статистики на початок 2000 р. на квартирному обліку перебувало понад 93 тис. молодих сімей, а впродовж попереднього року квартири одержали лише 752 сім'ї, або 0,8%. Порівняно із середнім показником по країні темпи надання квартир молодим сім'ям удвічі нижчі 20. Проблема в тому, що, з одного боку, за нинішніх умов практично не виділяється житло для молоді за рахунок державного чи місцевих бюджетів, а з іншого − молодь через низькі особисті доходи здебільшого не в змозі нагромадити необхідних коштів для його придбання. Тобто ситуація, що склалася, потребує розроблення і впровадження нових механізмів забезпечення житлом молодого покоління (кредити, розстрочки тощо) [6].

Освіта для більшості молодого покоління стає засобом підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, прискореного соціального становлення взагалі. Тому юнаки та дівчата, визначаючись із вибором професії, зважають не лише на свої уподобання, а й враховують попит на спеціалістів відповідного профілю,

географію попиту на робочу силу відповідної кваліфікації тощо. Проте вони змушені також брати до уваги й витрати, неминучі під час набуття освіти. Тобто молодь звертає увагу на місце розташування навчального закладу, матеріальні умови навчання, рівень оплати тощо. Вона нерідко змушена вирішувати паралельно іноді досить складні проблеми ще задовго до вступу до навчальних закладів. Але слід також зазначити, що й набуття середньої освіти, яке, як правило, залежить від працелюбства, настанов у батьківській сім'ї тощо, часто ускладнюється включенням підлітків у трудову діяльність з метою підтримки матеріального рівня сім'ї, віддаленістю населених пунктів у сільській місцевості від середніх шкіл, проблемами сільської школи і т.д. Найбільше проблем у дітей та молодих людей, які мають слабке здоров'я. До того ж становище ускладнюється, наприклад, через скорочення мережі навчальних закладів для дітей з вадами розвитку, хоча кількість таких дітей в Україні зростає [2, с.207-212].

Молоде покоління занепокоєне станом свого здоров'я, що ускладнюється все меншою доступністю лікування для населення. І цьому є кілька причин. Найперша - тяжке становище вітчизняної медицини, головним чином через хронічне недофінансування. Так, замість 11 млрд. гривень, які Міністерство охорони здоров'я потребувало на 1997 р., було заплановано 3,4 млрд., а реально виділено лише 2,5 млрд., тобто галузь була профінансована менше ніж на 25%. У цілому на охорону здоров'я було виділено менше 3,1% валового національного продукту (ВНП). Нагадаємо, що за оцінками ВООЗ, якщо на потреби охорони здоров'я виділяється менше 6% ВНП, галузь вважається недієздатною. Не поліпшилася ситуація з фінансуванням і в два наступні роки. Друга причина - значна частка платних медичних послуг навіть серед найнеобхідніших. Перш за все це стосується високих, особливо на фоні хронічних невиплат заробітної плати та значного безробіття серед молоді, цін на медикаменти. Третя причина - скрутне матеріальне становище молоді, що не дозволяє значній її частині як отримувати дорогі медичні послуги, так і забезпечити якісний рівень життя з відповідним харчуванням, відпочинком, житловими умовами тощо.

Тому в сучасних умовах, крім використання комплексу санітарно-гігієнічних, протиепідемічних та організаційних заходів, спрямованих на боротьбу та профілактику інфекцій і неінфекційних хвороб, фінансування державних, національних та галузевих програм щодо запобігання і боротьби з багатьма хворобами і активне їхнє впровадження, особливої уваги потребує пропаганда та формування здорового способу життя в молодіжному середовищі. Нагальної реалізації потребує комплекс заходів як на загальнонаціональному, так і на рівні регіонів щодо формування дбайливого ставлення молодого покоління до свого здоров'я як до однієї з найбільших цінностей [5, с.34].

Різні категорії населення, у тому числі й молодь, дедалі більше переймаються проблемами викоренення правопорушень, інших антисоціальних явищ у молодіжному середовищі. Дослідження свідчать, що підґрунтям для негативних суспільних явищ є соціально-економічна нестабільність, недоліки в організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах, певна дегуманізація освіти, штучне відокремлення її від виховання, зниження виховного потенціалу сім'ї, неякісна організація праці на виробництві, негативний вплив антигромадських елементів, зростаюча активність ділків тіньової економіки, наявність засобів і сфер нетрудового збагачення, бізнес через нелегальні азартні ігри, сутенерство, рекет, відсутність нормальних умов для лікування неповнолітніх наркоманів, алкоголіків. Серед наркоманів 80% складає молодь, у тому числі 40% - неповнолітні. Щорічно у скоєнні тяжких злочинів бере участь більше 25 тис. молодих людей. З 1980 р. рівень злочинності серед дівчат зріс у 2,5 рази. Після деякого зниження у 1986 р. знов спостерігається тенденція зростання показників смертності населення молодших вікових груп. Починаючи з 1988 р., зростає кількість самогубств серед молоді, особливо у віці 15-19 років. Загрозливо виглядає процес підвищення питомої ваги молоді серед людей, які добровільно відходять з життя; феномен самогубства все більше набирає молодого обличчя [5, с.10].

Отже, проблема зниження рівня правопорушень та інших антисоціальних проявів зводиться до зменшення впливу на молодь вказаних та інших негативних явищ суспільного життя.

Варто зазначити, що молодь не завжди здатна виокремити свої соціальні проблеми за ступенем важливості. Так, якщо цілком зрозумілими є її побажання щодо реалізації програм, спрямованих проти поширення наркоманії та на збільшення кількості робочих місць (53% молоді вважають за необхідне впровадження державою програм боротьби з поширенням наркоманії серед молоді, 42% - програм створення робочих місць), то нічим іншим, як недбайливим ставленням до свого здоров'я і нерозумінням значущості, наприклад, профілактичних медичних обстежень, психологічного консультування, не можна пояснити ту обставину, що впровадженням таких програм опікуються лише 6% опитаних.

Молодь не надає належного значення проблемам виховання, зокрема патріотичного. Багато хто з молодого покоління не відчуває гордості за належність до України, за український народ. Так, за результатами опитування молоді віком 15-28 років у травні 1997 р. 23% респондентів не пишаються або "скоріше, не пишаються", що є громадянами України. Опитування в жовтні наступного року виявило такий розподіл відповідей на запитання "Чи хотіли б Ви народитися та жити в іншій країні?": 41% респондентів відповіли ствердно, 36% - заперечно, а 23% - вагалися із відповіддю на це запитання. Причому серед наймолодшої вікової групи опитаних (15-17 років) розподіл відповідей становив відповідно 48, 28 і 24%. Зрозуміло, що не лише матеріальні негаразди спричиняють такі настрої серед молоді. Вочевидь, даються взнаки порушення спадковості поколінь, прогалини у вихованні дітей та підлітків у сім'ї, школі, низькопробна масова культура Заходу, недостатня робота щодо збереження та відродження народних традицій, надмірна комерціалізація сфери дозвілля, культури [9, с.35].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що соціальні проблеми молоді проявляються надзвичайно гостро, і найважливішими з них, на вирішення яких мають перш за все сконцентруватися зусилля державної молодіжної політики, є: створення умов для вирішення проблем матеріального забезпечення молоді та їхніх родин; проблеми працевлаштування; доступність отримання якісної освіти; здоров'я і можливості його збереження та поліпшення; проблеми забезпечення житлом; проблеми підліткової та молодіжної злочинності та інших антисоціальних проявів; проблеми виховання молоді, зокрема патріотичного.

Соціальні проблеми молоді мають стати підґрунтям у визначенні напрямів державної молодіжної політики. Багатоманітність проблем та неоднакова їх гострота в різних регіонах вказують на те, що регіональна державна молодіжна політика не може провадитися за єдиним шаблоном, який, наприклад, міг би бути розроблений у Центрі. Копіювання досвіду іншого регіону без його адаптації до місцевих умов є недоцільним і може бути навіть шкідливим. Різноманітність соціальних проблем молоді потребує, зокрема на низових рівнях регіональної державної молодіжної політики, абсолютно конкретних і адекватних до ситуації підходів у їхньому вирішенні.

Незважаючи на проблеми, з якими постійно стикається молодь, у наш час значно розширилися можливості для власного вибору життєвого шляху, стилю життя, системи ідеалів і цінностей. Одночасно зростає індивідуальна відповідальність за власний вибір, потреба в самопізнанні та самоутвердженні.

Варто зазначити, що згідно із Законом України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" створено мережу соціальних служб для молоді, головним завданням яких є допомога молоді у вирішенні її проблем. Соціальні служби для молоді, де б вони не функціонували, мають на меті: надавати молоді інформаційну, правову, психологічну, медичну й інші форми соціальної допомоги; проводити роботу із запобігання негативним явищам у молодіжному середовищі (наркоманії, алкоголізму, злочинності тощо) та їх подолання; здійснювати соціальну опіку певних категорій молоді (інвалідів, сиріт).

До числа молодіжних проблем, крім названих вище, належать також забезпечення духовного і фізичного розвитку, зміцнення молодої сім'ї та ряд інших, причому всі вони пов'язані із погіршенням становища молоді у цих сферах у порівнянні з минулим.

Розв'язанню молодіжних проблем мають сприяти законодавчі акти, прийняті українською державою. До них відносяться Декларація про загальні засади державної молодіжної політики в Україні від 15 грудня 1992 р., Закон України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" від 5 лютого 1993 р. та відповідна постанова Верховної Ради України про введення його в дію. У зв'язку з цим перед вітчизняною соціологією молоді стоїть дуже важливе і відповідальне завдання: поглиблення знань про молодь та її проблеми, аналіз ходи виконання прийнятих законодавчих актів у конкретних ділянках та інформація органів влади і управління з метою внесення коректив у самі закони чи прийняття доповнень і додатків до існуючого законодавства. Для західної соціології молодіжні проблеми набувають дещо іншої пріоритетності та змісту. Центральною з них вважається напруження між молоддю та суспільством, яке робить можливим конфлікт між індивідуальностями та існуючим соціальним устроєм. В основі цього напруження лежить амбівалентність (тобто двоїстість, суперечливість почуттів та емоцій) молоді, яка здатна привести і до політичної активності, і до інтенсивної самотрансформації особистості, і до її втечі у світ наркотиків або релігії. Тому одним із завдань молодіжної політики у розвинутих країнах є створення таких умов для молоді, коли б ця амбівалентність якомога лагідніше скеровувалась у просоціальному напрямку через надання найрізноманітніших можливостей для соціально корисної діяльності молоді. [8, с.12]

Ще одною характеристикою віку молодості виступає величезна цінність змін, трансформацій, руху взагалі і послідовна огида і відраза до усталеного статусу. Звичайно, всі люди прагнуть змін, але саме молоддю зміни і рух обожнюються, стають усвідомленими завданнями, основною метою існування. Тому конфлікт поколінь, який є досить поширений у західних країнах, набирає виразу протесту молодих проти зупинки в русі і динамічному розвитку їх батьків, що, набувши певного соціального статусу і положення у суспільстві, заспокоюються і зупиняються на досягнутому. Це враховується у молодіжній політиці розвинутих держав, яка не має постійних пріоритетів і усталених напрямків, є надзвичайно гнучкою і придатною для модифікацій. [4, с.29-20]

Цей неповний перелік основних положень, пов'язаних із розумінням молоді та її проблем, дає можливість порівняти вітчизняну і західну соціології молоді та скерованість молодіжних політик. Якщо увагу соціологів пострадянського простору привертають насамперед питання підкреслено соціального значення і ваги, тобто входження молоді у суспільство та її адаптації в ньому, то західні соціологи акцентують на процесах становлення особистості; якщо перших цікавлять передусім проблеми підготовки молоді до праці, то других - поведінка молоді, що відхиляється від суспільних норм і цінностей і загрожує руйнації цілого суспільства. Якщо молодіжна політика перехідних країн ще несе на собі відбитки колишнього патерналізму, а законодавство не забезпечує механізмів реалізації правових актів щодо молоді і побудоване на обмеженнях і забороні, то політика розвинутих країн стосовно молоді будується на принципах і нормах її самозабезпечення і державного забезпечення лише тих, хто не здатний до цього в силу фізіологічних, психологічних та соціальних причин.

Література та джерела

1. Беличева С.А. Важкий світ підлітка. − Свердловськ: Середньо-Уральске кн. Вид-во, 1984.
2. Беличева С.А. Соціально-педагогічні методи оцінки соціального развитку дезадаптованих подлітків. // Вістн. психосоціал. і корекційно-реабілітац. роботи. − 1995. − №1. − С.3
3. Березін Ф.В. Психологічна и психофізіологічна адаптація людини. − Л., 1988
4. Психологія життєвої кризи /Відповідний редактор Т.М.Титаренко. – К.: Агропромвидав України. − 1998. − 22 с.
5. Профилактика наркомании: организационные и методические аспекты. Итоговые материалы международного проекта / Сост. И.П.Рущенко. — Харьков: Финарт, 2002. − 240 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. − С.Петербург.: Питер, 2000. − 261с.
7. Реан А.А. «Психология человека от рождения до смерти» / А.А.Реан// психолог. енциклопед. – Москва «Олма Пресс», 2002. − 656 с.
8. Сучасна молодіжна політика і соціальна робота в Україні / За ред.Якименко В.І. – К., 2001.
9. Соціологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією В.Г.Городененка. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005-560с.

Социальное самочувствие молодежи является одним из главных показателей развития общества. Для того чтобы формирование молодежи происходило адекватно общественным процессам, необходимо определить ее роль и место в обществе, выяснить ее проблемы.

Ключевые слова: социальное самочуствие, самотрансформация личности, проблемы молодежи, социальные ориентиры, безработица, социальные отклонения, молодежная политика.

Social well-being of young people is one of the key indicators of social development. In order to form in young people according to the adequate public process, it is necessary to define its role in the community, find out its problems.

Key words: social state of health, self-transformation of personality, youth, social orientations, unemployment, social deviance, youth policy.

УДК 378.147

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИБОРУ ВЛАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ З УРАХУВАННЯМ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сопотницька Олена Валеріївна
м.Тернопіль

У публікації розглянуто педагогічну умову підготовки майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності на основі забезпечення вибору власної освітньої технології з урахуванням здібностей та індивідуальних особливостей особистості. Встановлено, що особистісно-орієнтована підготовка майбутніх фахівців вимагає врахування індивідуальних особливостей студентів та використання індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності.

Ключові слова: педагогічна умова, індивідуальні особливості, індивідуалізація, диференціація, особистісно-орієнтована підготовка, учитель фізичної культури, тренер.

Зміна соціально-економічної ситуації в країні посилює необхідність пошуку надійних, оригінальних і ефективних способів навчально-виховної діяльності, запровадження таких освітніх технологій, які забезпечили б ефективну підготовку обдарованої та здібної студентської молоді до входження в соціум, формування еліти суспільства, здатної вивести державу із кризового стану [13, с.103]

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної

культури виникає чимало актуальних питань, успішне вирішення яких залежить від обґрунтованості педагогічних умов урахування набутого у попередні роки педагогічного досвіду активного впровадження інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу [6].

Ефективне використання педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, зокрема, підготовці до тренерської діяльності, належить до числа актуальних проблем вищої школи і тому питання педагогічного забезпечення процесу інтеграції знань студентів набувають особливої гостроти.

Мета даної статті – визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності.

Вибір педагогічних умов – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем.

Під педагогічними умовами розуміють змістову характеристику компонентів (зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між учителем та учнями) та конструюють педагогічну систему [4].

Аналізуючи досліджувану проблему ми обрали наступні педагогічні умови для формування готовності майбутніх вчителів фізичної культури до тренерської діяльності:

1. Забезпечення вибору власної освітньої траєкторії, з урахуванням здібностей та індивідуальних особливостей особистості.
2. Розробка та використання комплексу тренінгових занять у підготовці майбутніх тренерів.
3. Створення особистісно-орієнтованого середовища на основі професійно спрямованої мотивації.
4. Вдосконалення самостійної роботи майбутніх тренерів на основі особистісно-орієнтованого навчання.

Розглянемо педагогічну умову забезпечення вибору власної освітньої технології з урахуванням здібностей та індивідуальних особливостей особистості.

До освітніх технологій в нашому дослідженні належить особистісно-орієнтована освіта. Особистісно-орієнтована освіта передбачає впровадження нових педагогічних технологій та ефективних форм взаємодії з дитиною, вимагає від педагога високої професійної компетентності й особистісної зрілості.

Особистісно-орієнтований підхід забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, врахування індивідуальності.

У розвитку людини виявляється загальне і особливе. Загальне властиве всім людям певного віку; особливе вирізняє окрему людину. Особливе в людині називають індивідуальним, а особливість з яскраво вираженим особливим – індивідуальністю. Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис людини, які постійно вирізняють одну людину від інших. Кожна людина – єдина і неповторна в своїй індивідуальності. Індивідуальність виражається в індивідуальних особливостях. Виникнення індивідуальних особливостей пов'язане з тим, що кожна людина проходить свій власний шлях розвитку, набуваючи на ньому найрізноманітніших типологічних особливостей вищої нервової діяльності. До індивідуальних особливостей належать своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості [3, с.68].

Урахування індивідуальних особливостей особистості у навчанні є вимогою давньої педагогічної традиції. У відомому трактаті М.Квінтіліана знаходимо пораду "Розсудливий наставник перш за все повинен пізнати властивості розуму і характер учня, якого йому доручили". А.Дістервег чітко і лаконічно сформулював знамените правило без якого, на його погляд, неможливе плідне навчання: "Ураховуй індивідуальність своїх учнів!" [14].

Як зазначає київський психолог В.Кузьменко, "Індивідуальний підхід у вихованні – це варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей" [8]. На думку дослідниці, успішне здійснення індивідуального підходу у вихованні залежить від наступних передумов:

- поєднання індивідуально-диференційованого підходу до дитини із вихованням дитячого колективу;
- опора на позитивне у характері та особистості вихованця; спрямованість педагогічної роботи на подолання наявних у нього негативних проявів;
- визначення причин формування індивідуальних відмінностей (особливості вищої нервової діяльності, умов життя та виховання);
- єдність вимог до дитини з боку дорослих (педагогів, батьків та ін.);
- системність у здійсненні індивідуального підходу, єдність та послідовність його етапів, що утворюють неперервний цикл.

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить про те, що фізичне виховання повинне бути спрямоване на розкриття індивідуальних здібностей та здатностей студента з урахуванням його фізіологічних особливостей, рівня здоров'я, основних інтересів і ступеня розвитку психофізіологічних якостей [7].

Серед видатних педагогів велику увагу проблемам індивідуальності та особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі приділяв П.Блонський. Кожна людина, на його думку, наділена певними анатомо-фізіологічними задатками, темпераментом та іншими біологічними властивостями, її характеризують специфічні потреби, здібності, інтереси, рівень розумового розвитку, життєвий досвід. Одне із головних завдань школи П.Блонський вбачав у тому, що вона повинна не пригнічувати, а розвивати індивідуальність [2].

Тому при організації навчально-виховного процесу у підготовці майбутніх тренерів ми передбачаємо використання форм і методів індивідуалізації і диференціації навчання.

Поняття індивідуалізація у педагогічній енциклопедії означає вміння організовувати навчальний процес, з використанням способів, прийомів, темпу навчання та врахування індивідуальних відмінностей учнів, рівня розвитку їх здібностей до навчання [11, с.201]

На думку О.Корсакової [5], індивідуалізація навчання передбачає вибір методів, темпів навчання на основі врахування індивідуальних особливостей, а диференціація навчання є втіленням індивідуалізації. Тому у формуванні творчих здібностей особистості значну роль відіграє застосування принципів диференціації і індивідуалізації навчання.

Тому особистісно-орієнтована підготовка майбутніх фахівців вимагає врахування індивідуальних особливостей студентів та використання індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності.

У своїх дослідженнях П.Сікорський дослідив взаємозв'язок диференціації з індивідуалізацією, тим більше, що можливості індивідуалізації зростають за умов психологічно обґрунтованої диференціації навчання [12, с.186]. Якщо індивідуалізація навчання спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей кожного студента всередині групи, то диференціація передбачає врахування подібних типових особливостей груп студентів.

В результаті дослідження та аналізу думок низки науковців [1; 12; 15], щодо розгляду понять індивідуалізації та диференціації навчання ми робимо висновок, що:

- індивідуалізація трактується як організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, що передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів;
- використання диференційованого навчання створює сприятливі умови для реалізації принципу індивідуального підходу, при застосуванні якого здійснюється вивчення індивідуальних особливостей учнів, і навчання організовується для типологічних груп за різними планами і програмами;
- диференціація навчання передбачає оптимальне поєднання групових, індивідуально - групових та індивідуальних форм навчання;
- поняття диференційованого підходу, індивідуалізації, диференціації часто ототожнюються, вживаються як синоніми;

Відомий естонський педагог І.Унт у своїх дослідженнях розводить поняття "індивідуалізація" та "диференціація" [15].

На думку науковця індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах

і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються, а під диференціацією розуміє врахування індивідуальних особливостей учнів для окремого навчання і здебільшого навчання в цьому випадку проходить за декількома різними планами і програмами.

Отже, суть диференційованого підходу полягає в тому, щоб враховуючи індивідуальні особливості кожного студента, вибрати для нього найкращий варіант завдань на занятті й підібрати відповідні завдання для самостійної роботи. Можна працювати в аудиторії над спільним завданням, але при цьому різним групам студентів слід запропонувати диференційовані завдання з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Вивчаючи індивідуальні особливості студентів, ми взяли до уваги праці М.Мурачковського [10], про типологію учнів, і розподілили їх на типи:

I тип – учні з високою здатністю до засвоєння знань та якістю самоорганізації;

II тип – високий рівень навченості, але формально ставляться до занять;

III тип – це учні з невисоким рівнем навченості;

IV тип – учні, що відчувають труднощі у засвоєнні знань, у них відсутній інтерес до навчання.

У підготовці майбутніх тренерів в умовах особистісно-орієнтованого навчання перед викладачем стоїть завдання розкрити реальні можливості кожного студента, що вимагає розвиток індивідуальних нахилів і здібностей майбутнього фахівця. Тому студент має можливість вибрати обсяг та глибину засвоєння певного навчального матеріалу, оптимізувати навантаження, враховуючи власні здібності, індивідуальні особливості, нахили, інтереси і потреби. Викладач будує навчально-виховний процес з урахуванням індивідуальних здібностей і особливостей кожного студента, застосовуючи індивідуалізацію завдань, залежно від індивідуальних особливостей студентів та характеру труднощів.

На практичних заняттях у підготовці майбутніх тренерів з волейболу викладач завдання формулює в залежності від:

- рівня теоретичної підготовки студентів;
- рівня фізичної підготовленості студентів;
- рівня технічної підготовленості студентів;
- рівня тактичної підготовленості студентів;
- амплуа гравців.

З цих позицій великого значення надаємо завданням, які сприяють удосконаленню технічної і тактичної підготовки студентів, відпрацювання вмінь використовувати їх в ігровій і змагальній діяльності. Такими завданнями є вправи, і диференційовані індивідуальні завдання з поступово зростаючим навантаженням. Наші дослідження та власний досвід показує, що диференційовані завдання необхідно застосовувати не під час початкового вивчення навчального матеріалу, а в процесі удосконалення техніко-тактичних елементів і формування умінь на навичок. Саме тоді проявляються індивідуальні особливості студента в навчальній діяльності. Наприклад, враховуючи рівень підготовленості студентів для сильніше підготовлених - пропонуються вправи складнішого характеру, слабше підготовленим студентам - вправи простіші. Часто практикували розподіляти студентів у пари сильніший з слабшим. Такий варіант стимулював слабшого гравця в процесі роботи рівнятися на сильнішого, а сильніші гравці відчували відповідальність у підготовці слабшого.

Враховуючи індивідуальні здібності (відповідно до амплуа гравців) студентів на практичних заняттях пропонувались вправи окремо для зв'язуючих гравців з використанням різноманітних за висотою та довжиною передач м'яча після переміщень, прискорень. Для гравців нападаючих вправи пропонувались для відпрацювання нападаючого удару з різних за висотою та швидкістю передач м'яча. Гравці захисники працювали над різноманітними вправами для прийманням м'яча з подачі, після атакуючих ударів, страхування блокуючих гравців.

На семінарських заняттях ми використовували групову форму навчання. Для виконання того чи іншого завдання студентів розподіляли на групи з 3-4 чоловік, в залежності від рівня теоретичної підготовки. Завдання пропонувались групі, а не окремому студенту. В таких випадках більш сильній групі пропонувались складніші завдання, а слабкій – завдання менш складніші. Робота у такий спосіб створювала сприятливі умови для прояву особистісних якостей, оскільки потім завдання ускладнювались. Крім того, пропонуємо групам завдання на вибір. Завдання носили більш творчий характер. Наприклад, сильнішій групі пропонувались такі завдання - «Знайти помилку і підібрати вправи для її усунення в запропонованому технічному елементі». На відео студентам пропонували ознайомитись із фрагментом виконання вправи гравцями, і на основі побаченого повинні виявити помилки і скласти комплекс вправ для виправлення помилок технічного елементу. Групі слабших студентів були запропоновані наступні завдання - «Скласти методичний комплекс вправ для закріплення техніки приймання і передачі м'яча двома руками зверху», або «Підібрати підвідні вправи на етапі удосконалення техніки приймання і передачі м'яча двома руками зверху».

Впровадження цієї педагогічної умови показали її дієвість і позитивний вплив на ефективність формування практичних умінь і навичок у майбутніх тренерів.

Узагальнюючи погляди науковців, та власний педагогічний досвід ми визначили, що особистісно-орієнтоване навчання належить до освітніх технологій навчання у підготовці вчителів фізичної культури до тренерської діяльності. А особистісно-орієнтована підготовка майбутніх фахівців вимагає врахування індивідуальних особливостей студентів та використання індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності.

Література та джерела

1. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – №2.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т.2. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 399 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка. Навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернігів, 2003. – 528 с.
4. Зверева М.В. О понятии "дидактические условиях" / М.В.Зверева // Новые исследования педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – № 1. – С.29-32
5. Корсакова О. Формування в учнів досвіду творчої діяльності / О.Корсакова // Шлях освіти. – 1999. – № 1 – 4. – С.35-39
6. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С.10-17
7. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания / Т.Ю.Круцевич. – Київ: Олимпийская литература, 2003. – Том 1. – 424 с.
8. Кузьменко В. У. Індивідуальний підхід: десять кроків/ В.Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С.10-12
9. Методичний порадник "Сучасні освітні технології. Типи та види уроків, методика їх вибору ". Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти в Чернігівській області. Відділ загальноосвітньої підготовки. 2010 р
10. Мурачковский Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке / Н.И.Мурачковский // Сов. педагогика. – 1983. – № 10. – С.35-40
11. Педагогическая энциклопедия. – М.: Педагогика, 1965. – Т.2. – С.189-231
12. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів. В-во "СПОЛОМ", 2000. – С.191
13. Служинська Л.Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації: дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». – Тернопіль, 2012. – 240 с.
14. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т.І.Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с
15. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогіка, 1990. – 173 с.

В публикации рассмотрено педагогическое условие подготовки будущих учителей физической культуры к тренерской деятельности на основе обеспечения выбора собственной образовательной технологии с учетом способностей и индивидуальных особенностей личности. Установлено, что личностно-ориентированная подготовка будущих специалистов требует учитывать

индивидуальные особенностей студентов и использование индивидуализации и дифференциации учебной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое условие, индивидуальные особенности, индивидуализация, дифференциация, личностно-ориентированная подготовка, учитель физической культуры.

In a publication the pedagogical conditions of training of future teachers of physical culture to trainer's activity have been considered on the basis of providing of choice of own educational technology with taking into account of capabilities and individual features of personality. It has been defined that the personality-oriented training of future specialists requires the taking into account of individual features of students and use of individualization and differentiation of educational activity. The student-centred education belongs to educational technology in our study. The student-centred education involves the introduction of new teaching technologies and efficient forms of interaction with children, it requires from a teacher the high professional competence and personal maturity.

Key words: pedagogical condition, individual features, individualization, differentiation, personality-oriented training, teacher of physical culture.

УДК 364.624-053.2+741

ДИТЯЧИЙ МАЛЮНОК: ХАРАКТЕРИСТИКА, МОЖЛИВОСТІ

Сорока Ольга Вікторівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена вивченню дитячого малюнку. Встановлено, що для аналізу краще використовувати спонтанні малюнки, оскільки вони відрізняються більшим емоційним забарвленням. Визначено, що специфіка діагностики дитячих малюнків полягає в її гуманності по відношенню до дитини. Охарактеризовано стадії розвитку дитячого малюнку. Розкрито головні принципи, яких необхідно дотримуватися при аналізі малюнків. Розглянуто опорні елементи при роботі з малюнками. Представлено модель аналізу дитячих малюнків Дж. Остер і П. Гоул, що сприяє нормальному розвитку й особистісному зростанню дитини.

Ключові слова: дитячий малюнок, інтерпретація, діагностика, спонтанні малюнки.

Проблема ефективної корекційної роботи з дітьми, які мають проблеми в емоційній сфері в сучасному суспільстві не заперечна. Зростаючий науково-технічний прогрес, постійна зайнятість батьків, негативний вплив природних факторів зовнішнього середовища відзначаються на зростанні дитячої агресивності, тривожності, певних страхів тощо.

Художня діяльність дітей здавна привертала увагу дослідників як можливий метод вивчення внутрішнього стану дитини, її здатність відображати світ внутрішніх переживань.

Використання малюнків у психодіагностиці останнім часом стало досить поширеним, однак психологічний сенс того, чим є дитячий малюнок, поки ще недостатньо досліджений. Аналізуючи малюнки, можна зрозуміти, чому саме той чи інший образ впливає на дитину так сильно, домінуючи в її свідомості. Окрім цього, малюнок дозволяє краще пізнати психологію дітей, яка цікава тоді, коли маленька людина розвивається і хоче досягнути певних результатів у житті.

Дослідженнями дитячого малюнку займалися С. Бах, Г. Кершенштейнер, Л. Лебедєва, О. Потьомкіна, К. Потьомкіна, Г. М. Ферс, Й. Якобі та інші.

Аналіз малюнка в якості методу психологічного дослідження бере свій початок у першій чверті XX століття. У 1913 році Е. Торндайком була проведена робота щодо класифікації малюнків і їх якісної оцінки. У 1921 році К. Барт склав кількісну шкалу для оцінки малюнка чоловічої фігури, виконаного дітьми від 3 до 14 років. У роботі Ф. Гудинаф у 1926 році був використаний тест «Намалюй людину». У 1948 р. Дж. Бук розробив тест «Будинок – дерево – людина». У 1949 році була опублікована робота К. Коха, що містила ретельний аналіз, заснований на зіставленні та комбінуванні ознак малюнка. Кількість публікацій щодо аналізу малюнків за останні роки значно зросла. Багато відомостей про малюнки можна дізнатися з робіт В. Бехтерева [1], Л. Лебедєвої [3], С. Рубінштейн [7], О. Потьомкіної [6] та інших.

Наукове вивчення малюнка почалося з кінця XIX століття з робіт К. Річі, Ж. Рума, А. Кларка, М. Ліндстрома, Г. Кершенштейнера, Е. Кнудсена та інших.

Мета дослідження – розкрити можливості дитячого малюнка як психологічного феномену, продукту психічної діяльності людини.

Малювання як художнє самовираження настільки відкрито і щиро розповідає про світ тонкої реальності особистості, що образно може бути названо невербальною сповіддю автора [3, с.14].

Спонтанна образотворча діяльність супроводжується терапевтичними ефектами (психологічним, емоційним, релаксаційним, психопрофілактичним, соціально-комунікативним тощо) [3].

Малюнок – це зображення, виконане від руки за допомогою графічних засобів (контурної лінії, штриха, плями або їх різних поєднань), і є потужним засобом пізнання дійсності.

На думку О.Потьомкіної і К.Потьомкіної, «малюнок – це одне з найважливіших джерел знань про психіку людини, за допомогою якого можна визначити якісну та кількісну інформацію, валідизувати її та успішно використовувати в практиці психодіагностичного обстеження» [6, с.93].

Насьогодні малюнок міцно увійшов у практику психологічної діагностики та корекції і став одним із найбільш поширених об'єктів психологічного аналізу. Однією з переваг дитячого малюнка є те, що малюнкові тести можуть бути застосовані в широкому спектрі практичних завдань: діагностичних, навчальних, корекційних, терапевтичних тощо.

«У малюнках дивовижно переплітається інформація, джерелами якої є як відкриті, так і глибинні шари людської душі» [2, с.5].

Згідно К. Маховер [4], будь-який дитячий малюнок є проективним стосовно внутрішнього психічного стану особистості.

Для аналізу краще використовувати спонтанні малюнки, оскільки вони містять примітивний, «сирий» матеріал, індикатор несвідомого. Саме ці малюнки відрізняються більшим емоційним забарвленням, оскільки естетичні міркування менш важливі, ніж сила активованих елементів несвідомого.

Й. Якобі розглядає спонтанні малюнки як результат «несвідомого пошуку і вибору образотворчих елементів при збереженні мотиву» [8, с. 34]. Вона притримується точки зору, що спонтанні малюнки мають цінність тільки в тих випадках, коли вони є спонтанними проявами внутрішніх процесів або виникаючих образів.

У дослідженні онтогенезу дитячого малюнка вченими [6] було встановлено, що процес розвитку дитячої образотворчої діяльності проходить низку стадій, які по-різному висвітлені авторами. Аналіз їх робіт дозволяють виділити основні стадії малюнка.

1 стадія позбавлених сенсу штрихів (2-3 роки) – характеризується тим, що дитина, наслідуючи дорослого, малює на папері безглузді карлючки. Вона не намагається зображати щось конкретне, її малюнки – це результат маніпуляцій з новими предме-

тами і наслідування дій дорослих.

2 стадія примітивних зображень (3-4 роки) – схожа на першу. На цій стадії дитина прагне виразити на папері якийсь образ, але без допомоги самого «художника» сторонній спостерігач не в змозі визначити сенс намальованого. Окремі частини зображуються окремо, іноді вони навіть не приєднуються один до одного. Ці фігури ще дуже нерівні, але діти починають розуміти важливий факт: за допомогою ліній можна створювати зображення.

3 стадія схематичних зображень (з 4 до 6-7 років) – найдовший період. На стадії схематичного зображення діти часто малюють фігурки людини. Ці чоловічки представляють собою зображення-схеми. Важливо відзначити, що частини обличчя дитина починає малювати досить рано. У «головоногів» є очі, рот і натяк на ніс. Вуха та брови з'являються пізніше. Одяг на початку зображується у вигляді гудзиків і лише в кінці дошкільного віку – більш детально.

На цій стадії відбуваються сильні зміни в розвитку дитини, розвивається фантазія, ускладнюються уявлення. Дитина вже в змозі виконати розповідь в образах, яка може бути зрозуміла дорослим.

4 стадія правдоподібних зображень (з 7 до 9-12 років) характеризується поступовою відмовою від схематичних зображень і спробами відтворити дійсний вигляд предметів. Так, на малюнку людини ноги набувають деякий вигин, руки тримають якийсь предмет, на голові вже є волосся, шия значно менша, людина зображується в одязі.

Інколи дитина повертається на попередню стадію, малюючи деякі частини предметів схематично. Цей перехідний щабель у розвитку дитячого малюнку зазвичай називають полусхемою.

Оволодіння стадією правдоподібних зображень неможливо без навчання. Індивідуальні здібності до малювання виявляються більш чітко. Спроби опанувати цю стадію спостерігаються практично у всіх дітей, проте, вона стає доступною далеко не всім. Для цього потрібні або художні здібності, які дозволяють швидко навчитися, або терпляче оволодіння навичками малювання.

Крім того в цій стадії можна помітити ще одну важливу особливість у розвитку художніх здібностей – наслідування. Відбувається вибір – кого наслідувати, у кого вчитися, що переймати. Саме на цій стадії здійснюється освоєння світу художніми засобами зображення.

5 стадія правильних зображень. Зображення предметів значною мірою втрачають свою «дитячість», тобто ті особливості, які властиві саме дитячим малюнкам: контурність, прозорість тощо, на них з'являються об'єми, світлотіні, перспектива.

На цій стадії проявляється графічна культура людини, що є необхідною умовою для оволодіння професійною майстерністю в самих різних видах діяльності. Також здійснюється естетичне самовираження, розкривається художня фантазія, сила уяви, реалізуються творчі задуми.

Аналіз малюнків не тільки розширює діагностичні можливості, але й сприяє більш глибокому розумінню душевного стану дитини, її бачення світу і соціальної орієнтації. При цьому необхідно спиратися на систему значень і асоціацій самого автора, використовуючи при цьому різноманітні мовні стратегії, особливості його міміки, рухів, емоційних реакцій.

Специфіка діагностики дитячих малюнків полягає в її гуманності по відношенню до дитини. Діагностичний і власне терапевтичний процеси протікають одночасно у процесі захоплюючої спонтанної творчості.

Ф. Грег визначив головні принципи, яких необхідно дотримуватися при аналізі малюнків [2]:

1) слід запам'ятовувати найперше враження від малюнка. Не потрібно відразу приступати до інтерпретації, краще зосередитися на своїх відчуттях. Спочатку – чуттєве сприйняття, потім – інтерпретації;

2) аналітик має стати дослідником. Несвідоме по-різному подає свій «голос» у різних малюнках і його прояв у кожному окремому малюнку вимагає неупередженого аналізу. Для цього варто звернути увагу, які матеріали були використані для створення малюнка, які розміри використаного паперу по відношенню до розміру самого малюнка. Якщо вони не відповідають один одному, це може говорити про порушення душевної рівноваги.

У деяких випадках не менш важливим є розташування малюнка на папері. Горизонтально розташовані малюнки несуть в собі елементи розповіді, у той час як вертикальні можна розглядати як декларацію.

Пріоритетність опорних елементів малюнка (колір, обриси, напрямок, рух, розміщення, відсутні елементи) – ще один фактор, що сприяє формуванню неупередженого погляду на малюнок;

3) синтез інформації, отриманої на основі вивчення окремих складових, і зведення цієї інформації в єдине ціле.

При аналізі та інтерпретації дитячих малюнків потрібно спиратися на окремі опорні елементи, виділені Ф. Грегом, при аналізі малюнків своїх пацієнтів (таблиця 1).

Ф.Грег відзначає, що опорні елементи – не мета, а лише показники можливого шляху; вони визначають напрямок, забезпечують фокус, вони всього лише гнучкі аналітичні інструменти, а не жорстко задані рамки керівництва [2, с. 48]. При цьому вчений наголошує, що опорні елементи можна враховувати, але не потрібно ні в якому разі не робити остаточних висновків.

Таблиця 1

Характеристика опорних елементів при аналізі малюнків

Опорні елементи	**Характеристика**
Яке відчуття передає малюнок?	Малюнок завжди передає певний настрій. Дуже важливо вловити саме перше, спонтанне враження і, якщо це можливо, постаратися виразити його одним словом, наприклад, «щастя», «сум», «страх» тощо. Можна також запитати дитину, що вона відчувала, малюючи картинку, або що вона відчуває, дивлячись на малюнок
Бар'єри	Зверніть увагу на те, де на малюнку є бар'єри, це може бути людина, рослина, дерево або якийсь неживий об'єкт, наприклад стіна, машина, стілець або двері. Вони допоможуть виявити усвідомлювані або несвідомі перешкоди, які існують між зображеннями на малюнку
«Чого не вистачає»	Відсутні елементи або пропущені об'єкти можуть мати важливе значення для дитини. Ці елементи як правило, символізують або вказують на те, чого їй бракує у житті
«Що розташовано в центрі»	Те, що намальовано в центрі, часто вказує на суть проблеми або те, що для дитини є важливим
Розмір	Важливе значення мають розміри і пропорції зображених предметів і людей. Як правило, перебільшені фігури покликані підсилити, а надмірно маленькі – принизити
Спотворення форми	Доволі часто якась частина фігури або предмета буває зображена зі спотворенням пропорцій. Це може символізувати проблемну область
Об'єкти, що повторюються	На малюнках предмети можуть часто повторюватися. У багатьох випадках це має важливе значення, оскільки може мати відношення до одиниць відліку часу чи подій, що мають значення в минулому, сьогоденні або майбутньому
Перспектива	Зверніть увагу на те, в якій перспективі виконаний малюнок. Поєднання декількох видів перспектив на одному малюнку може мати відношення до наявності суперечностей у житті автора
Розміщення біля краю аркуша	Деякі малюнки зображують фігури або об'єкти, розміщені уздовж аркуша так, що вони начебто виходять за межі паперу і намальовані лише частково. Край листа можна розцінювати як свого роду кордон. Це метод, що дає можливість одночасно і бути присутнім, і в той же час, перебувати осторонь

Інкапсуляція	Створення оболонки навколо персонажів малюнка передбачає відгородження, необхідність зобразити навколо них якісь межі, щоб відокремитися від оточуючих. Оскільки дитина створює навколо себе захисну оболонку, постає питання, чого вона боїться, для чого їй потрібна ця оболонка, або які зовнішні події формують цю оболонку
Продовження руки	Продовженням руки є пристрій, намальований у руці персонажа. Цим доповненням може бути ложка, палиця – будь-який предмет, що дає людині більшу владу над навколишньою дійсністю. Продовження руки означає, що дитина або вважає, що вона має цю владу, або бажає її отримати
Зворотний бік малюнка	Коли для малювання використовується оборотна сторона паперу, необхідно визначити, хто або що зображено на звороті, оскільки це може бути симптомом конфлікту. Потрібно з'ясувати, чому персонаж або об'єкт не може бути намальований на лицьовій стороні, як весь малюнок
Підкреслення	Підкреслення фігури на малюнку може означати нестійке, невпевнене становище дитини в житті
Стирання	Стирання часто вказують на наявність конфлікту, а намальований заново об'єкт символізує щось із реального життя. Якщо стерте гумкою було намальовано заново в покращеному вигляді, то, швидше за все, поліпшення дійсно має місце і в житті. І навпаки, якщо після стирання нова версія малюнка вийшла гірше, то і в житті проблеми могли бути невирішеними
Підписи на малюнках	Написані на малюнку слова потребують особливої уваги. Слова покликані внести ясність і зменшити можливість неправильної інтерпретації малюнка
Лінія вздовж верхньої частини аркуша	Горизонтальна лінія у верхній частині аркуша, що зображає небо, може позначати щось, що психологічно тяжіє над дитиною
Прозорість	Прозорість дозволяє дивитися крізь якусь перепону і бачити те, що знаходиться всередині, наприклад, крізь прозору стіну, за якою можна побачити стіл, лампу, стільці тощо. Це цілком нормально для дитячих малюнків
Колір	Вибір певного кольору на малюнку може означати наявність рівноваги у житті дитини. Колір вказує на важливість тих чи інших психологічних та фізичних явищ. Займаючись визначенням значення кольору, надійніше всього звернутися до природи. Наприклад, зелений колір рослин і трави свідчить про потужний потенціал росту і розвитку. Яскраво-жовтий колір сонця може відображати світло і тепло

Окрім врахування перелічених опорних елементів необхідно провести обговорення намальованого з самими дітьми. Цікавою, на нашу думку, є модель аналізу дитячих малюнків Дж. Остер і П. Гоул [5]. Розглянемо її дтелаьніше.

1) Арт-терапевт просить дитину описати малюнок так, ніби малюнком є вона сама, з використанням слова «Я». Наприклад: «Я – малюнок, на всій моїй поверхні розташовані червоні лінії, а в середині знаходиться блакитний квадрат».

2) Вибираються специфічні предмети на малюнку для того, щоб дитина їх ідентифікувала з чим-небудь: «Будь блакитним квадратом і опиши себе: на що ти схожий, які твої дії тощо».

3) За необхідності ставлять дитині запитання, щоб полегшити їй виконання завдання: «Що ти робиш?», «Хто тобі ближчий за всіх?» Ці питання допомагають входити в малюнок разом з дитиною і відкривають різні шляхи встановлення стосунків і реалізації терапевтичного процесу. На цьому етапі досягаються подальша концентрація уваги дитини й загострення усвідомлення шляхом виділення і детального розгляду однієї або декількох частин малюнка. Дитина спонукає до максимально поглибленої роботи із специфічною частиною малюнка, особливо якщо у неї досить енергії і натхнення. Тут часто допомагають запитання: «Куди вона йде?»; «Про що думає це коло?»; «Що вона збирається робити?»; «Що станеться з цим?» тощо. Якщо дитина говорить «Я не знаю», не відступайте, перейдіть до іншої частини малюнка, поставте інше запитання, дайте свою відповідь і запитайте дитину, правильно це або ні.

4) Дитині пропонується вести діалог між двома частинами її малюнка, двома дотичними або протилежними крапками (такими, як дорога й автомобіль, або лінія навколо квадрата, або щасливий і сумний бік образу).

5) Арт-терапевт просить дитину звернути увагу на кольори. Даючи свої пропозиції, як намалювати малюнок, поки дитина сидить із закритими очима, їй можна запропонувати замислитись над таким: «Подумай про кольори, які ти будеш використовувати. Що ти маєш на увазі під яскравими кольорами? Що для тебе означають темні кольори? Чи будеш ти використовувати яскраві або пастельні кольори, світлі або темні тони?» Питання будуються так, щоб дитина усвідомлювала, наскільки це можливо, що саме вона це зробила, навіть якщо вона не хоче розмовляти про це.

6) Арт-терапевт працює над ідентифікацією, допомагаючи дитині «віднести до себе те, що вона говорить, описуючи малюнок або його частини. Можна запитати дитину: «Ти коли-небудь відчував що-небудь подібне?», «Ти коли-небудь робиш це?». Подібні запитання можна ставити в найрізноманітнішій формі. Але необхідно задавати їх дуже обережно й м'яко.

7) Діти не завжди чітко уявляють собі своє життя, власні почуття й переживання. Іноді вони стримують себе й дуже бояться виражати їх, іноді вони просто не готові до цього. Діти виражають те, в чому вони відчувають потребу, те, чого вони хочуть, але у своїй власній манері.

8) На цьому етапі малюнок відкладається й опрацьовуються реальні життєві ситуації або оповідання, що випливають з малюнка. Іноді ситуація з'ясовується дуже швидко за допомогою прямого запитання, наприклад, «Це стосується твого життя?», а іноді в дитини виникають спонтанні асоціації, пов'язані з якими-небудь подіями її життя. Іноді, якщо дитина несподівано замовкає або змінюється на обличчі, можна запитати: «Що сталося?». І дитина починає розповідати про які-небудь події свого теперішнього життя або про своє минуле. А іноді просто відповідає: «Нічого».

9) Арт-терапевт з'ясовує, чи немає пропусків або порожніх місць на малюнках і звертає особливу увагу на це.

10) Арт-терапевт зупиняється на тих речах, які для дитини виходять на перший план. При цьому необхідно виявляти цікавість і наполегливість.

11) Перш ніж перейти до складніших і неприємних розділів, рекомендується працювати з тим, що дитині легше і приємніше. Тому що, якщо починати розмовляти з дітьми про приємні речі, вони стають відвертими. Деяким маленьким пацієнтам важче поділитися своїми проблемами до того, як вони почнуть виражати позитивні емоції. Іноді діти, які відчувають гнів, злість, мають потребу дати їм вихід перед тим, як вони виявлять позитивні емоції.

12) Здійснюються спостереження за зовнішніми проявами поведінки: особливостями відтінку голосу дитини, положенням її тіла, виразом обличчя, жестами, диханням, паузами. Мовчання може означати контроль, обдумування, пригадування, тривогу, страх або усвідомлення чого-небудь. Можна використовувати ці ознаки в наступній роботі [5].

Складовою частиною представленої моделі є сприяння нормальному розвитку й особистісному зростанню дитини.

При інтерпретації дитячих малюнків важлива надзвичайна обережність, оскільки результати дозволяють тільки зорієнтуватися в особливостях індивідуальних проявів дитини, у зв'язку з чим вважаються неточними, з високим ступенем суб'єктивності інтерпретацій і низькою надійністю в порівнянні зі стандартизованими методами психологічного дослідження особистості. Саме тому проективні графічні тести необхідно використовувати в комплексі з іншими допоміжними методами.

Література та джерела

1. Бехтерев В. М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении / В. М. Бехтерева. – СПб., 1910. – 50 с.
2. Грегг М. Ферс Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство / Грегг М. Ферс. – СПб. : Деметра, 2003. – 176 с.
3. Лебедева Л. Д., Никонорова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. – 4-е изд. – СПб. : Речь, 2010. – 336 с.
4. Маховер К. Проективный рисунок человека: [методика клинической диагностики личности] / Карен Маховер. – М. : Смысл, 1996. – 158 с.
5. Остер Дж., Гоул П. Рисунок в психотерапии: методическое пособие / Дж. Остер, П. Гоул. – М. : Маркетинг, 2005. – 184 с.
6. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. – СПб. : Речь, 2006. – 524 с.
7. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С. Я. Рубинштейн. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
8. Jacobi Jolande. Von Bilderreich der Seele. Weg und Umwege zu Sich Selbst, Switzerland: Walter-Verlag AG Olten, 1969.

Статья посвящена изучению детского рисунка. Установлено, что для анализа лучше использовать спонтанные рисунки, поскольку они отличаются большей эмоциональной окраской. Определено, что специфика диагностики детских рисунков заключается в ее гуманности по отношению к ребенку. Охарактеризованы стадии развития детского рисунка. Раскрыты главные принципы, которые необходимо соблюдать при анализе рисунков. Рассмотрены опорные элементы при работе с рисунками. Представлена модель анализа детских рисунков Дж. Остер и П. Гоул, которая способствует нормальному развитию и личностному росту ребенка.

Ключевые слова: детский рисунок, интерпретация, диагностика, спонтанные рисунки.

The article is dedicated to the study of child drawings. It is better to use spontaneous drawings for analysis because they differ by theirs emotional coloring. The diagnostic's of specificity of child drawings is in its humanity concerning to a child. The stages of child development have been characterized. The main principals which must be kept to analyze the drawings have been disclosed. The reference elements to work with drawings have been considered. J. Oster's and P. Gaul's model of childish drawings' analysis has been presented, which furthers the normal development and personality's development of a child.

Key words: childish drawing, interpretation, diagnostic, spontaneous drawings.

УДК 378.355.58 (075.8)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Суслов Тарас Олександрович
м.Хмельницький

У статті представлено результати аналізу наукових праць педагогів щодо педагогічного моделювання та на їх основі запропоновано структурно-функціональну модель формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. До структурних елементів моделі зараховано: компоненти професійно-екологічної готовності, дидактичні, соціально-організаційні та психолого-педагогічні умови підготовки, навчально-методичне забезпечення спецкурсу, критерії, показники та рівні професійно-екологічної готовності, а також моніторингові та коригувальні заходи.

Ключові слова: майбутні офіцери-прикордонники; професійно-екологічна готовність; структурно-функціональна модель; фахова підготовка.

Необхідність удосконалення системи фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників визначається суперечністю між повноваженнями, наданими Державній прикордонній службі України щодо здійснення контролю у районах несення служби за збереженням природних ресурсів, додержанням правил промислової та іншої діяльності, охороною довкілля [6, с. 251], і переважно низьким рівнем володіння випускниками комплексом спеціальних знань, умінь і навичок у галузі охорони навколишнього природного середовища. Крім того, кожен військовослужбовець повинен дбати про раціональне користування природними ресурсами (природокористування) та охорону довкілля, утримуватися від дій, які можуть спричинити забруднення землі, водних ресурсів та повітря або можуть заподіяти шкоди рослинному чи тваринному світу [1, с. 14].

Удосконалення системи фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників пропонуємо розглянути крізь призму педагогічного моделювання – спосіб пізнання дійсності, який полягає у відображенні і відтворенні предмета, що вивчається, явища або процесу за допомогою будь-якої системи.

Моделювання – це частина технологічного компоненту проектування і виражається властивостями відображати предмети, явища або події навколишньої дійсності, а також їх структуру і закономірності розвитку [1].

Слово «модель» – з латинської «modulus», що означає міра і зразок. Модель представляє собою засіб наукового пізнання, являється представником оригіналу і замінником прототипу, який зручний для вивчення і може переносити отриманні знання на вихідний об'єкт. Це система, яка характеризується істотними структурними властивостями, де охоплюються тільки ті характеристики прототипу, які важливі в певній ситуації і які виступають об'єктом вивчення – тому модель відповідає оригіналу [2].

Моделі у педагогічному проектуванні носять описовий, роз'яснювальний або прогнозувальний характер. Моделювання дає можливості педагогам визначати і прогнозувати хід навчального процесу за певний період часу, виявляти умови підвищення його ефективності, попереджуючи можливі небажані ситуації. Моделюванню підлягають характер і способи педагогічної діяльності, методи і форми організації навчання, результати досліджень в педагогічних системах [3].

Результати аналізу останніх досліджень показують, що проблемі моделювання підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників присвячено наукові роботи М.О. Мацишина [2], І.А. Новака [3], І.М. Почекаліна, В.В. Райка [4], С.В. Сінкевича [5] та ін. Окремі аспекти професійно-екологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників було викладено у працях Г.П. Бліннікова, Л.С. Дацюк,

В.М. Шевчук [1] та А.А. Бевза, С.В.Сінкевича, В.І. Шендрика, В.П. Штангрета [6] та ін.

Проте, поза увагою науковців на цей час залишається структурно-функціональна модель формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки.

Мета роботи – розробити та теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки.

Проектування структурно-функціональної моделі формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників, методологічно орієнтованої на системний підхід, дозволяє визначити механізми формалізації процедур управління. До їх основи покладено комбінування ідей проектування навчальних систем, їх верифікація, послідовний аналіз, а також цілеспрямоване коригування.

Методологічним орієнтиром у визначенні механізмів реалізації структурно-функціональної моделі формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників є дидактичний синтез. Принципова технологічна схема може полягати в тому, що спочатку проектується певна навчальна система (мотиваційний, індивідуально-психологічний, інтелектуальний, практичний та творчий компоненти складають професійно-екологічну готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до природоохоронної діяльності), ефективність якої перевіряється шляхом практичної реалізації в конкретних умовах навчально-виховного процесу.

Дидактичні умови передбачають аналіз і коригування цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання з точки зору підвищення ефективності процесу екологізації. Крім того, вони визначають роль основних суб'єктів навчально-виховного процесу – науково-педагогічного складу та курсантів.

Соціально-організаційні умови характеризують навчально-виховний процес у його безпосередній практичній імплементації та пов'язані з реалізацією організаційних можливостей вищого військового навчального закладу (ВВНЗ), факультету, кафедри, викладача і курсанта.

Психолого-педагогічні умови носять суб'єктивний характер і являються найважливішим «посередником» у процесі підвищення ефективності екологізації між безособистісними й особистісними факторами навчання.

Таким чином, комплекс умов, що забезпечують ефективність здійснення процесу екологізації, має еколого-інформаційний, дидактичний, психолого-педагогічний та соціально-організаційний аспекти. Діяльність із формування професійно-екологічної готовності військового фахівця визначатиме більш високі результати за створення зазначених умов в реальній педагогічній системі, порівняння з ідеальною моделлю фахівця, що враховує системний підхід до виявлення тих ділянок процесу екологізації, які потребують підвищення ефективності.

У подальшому збираються і аналізуються відомості про характер функціонування відповідної навчальної програми (спецкурсу) і відповідних результатів. З використанням такої інформації реалізується повторне проектування (коригування) відповідної освітньої структури.

Комплексною основою для проектування структурно-функціональної моделі в системі безперервної професійної підготовки майбутнього офіцера-прикордонника може бути системний підхід, діалектичний синтез цілого у співвідношенні із загальнонауковими теоріями досягнення антропології. Сутність комплексної основи полягає у системному застосуванні досягнень сучасної науки до вирішення проблем проектування навчального процесу, постійної систематизації і корекції отриманих результатів.

Для того, щоб структурно-функціональна модель задовольняла сучасним вимогам процесу професіоналізації, вона повинна базуватися на принципах системності, безперервності і економічної цілісності. Цим же принципом визначаються критерії підбору змісту навчального матеріалу для освітніх програм [5].

Модель екологізації підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників має тіж елементи, що й будь-яка педагогічна система: мета підготовки фахівця, зміст навчальних дисциплін, завдання виховання, умови реалізації спецкурсу, організаційні форми взаємодії курсантів і викладачів.

Створення моделі на основі системного підходу нами було здійснено у три етапи: упорядкування і опрацювання чинних нормативних документів; уточнення навчальних програм; постійна оптимізація окремих компонентів комплексу навчальних дисциплін (з цією метою автором розроблено спеціальний курс, зміст емпіричної стадії проектування якого складали аналіз нормативних документів і методичних матеріалів).

Основними критеріями оцінювання (професійно-екологічна культура, професійно-екологічна компетентність, творчий розвиток особистості) і результатом професійно-екологічної підготовки військового фахівця є готовність випускників до вирішення типових професійно-екологічних завдань під час організації та здійснення охорони та захисту державного кордону.Конкретні екологічні знання в контексті охорони державного кордону визначають необхідність найсучасніших форм викладення навчального матеріалу, а інтегральний характер формування екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників обумовлює складність системи професійних знань, які мають значення світогляду. Це передбачає розробку гнучких форм екологізації навчання на міждисциплінарному рівні. Крім того, необхідно враховувати і національно-культурний рівень педагогічної системи. З цього випливає варіативність форми включення екологічного матеріалу до навчальних планів і програми підготовки курсантів.

Основними цілями формування екологічної готовності в процесі професійно-екологічної підготовки курсантів є організація активної пізнавальної діяльності для формування особистісних властивостей майбутнього офіцера-прикордонника, виявлення рівня його готовності до виконання професійний завдань, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища.

Діяльність науково-педагогічного складу потрібно спрямувати на формування особистості військового фахівця, який володів би професійно-екологічним мисленням, вмів розпізнати екологічну ситуацію у ході виконання професійних завдань з охорони та захисту державного кордону, та був готовий до застосування сформованих рефлексивних дій на практиці.

Висновок. До основних елементів структурно-функціональної моделі формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки нами зараховано: компоненти професійно-екологічної готовності, дидактичні, соціально-організаційні та психолого-педагогічні умови підготовки, навчально-методичне забезпечення спецкурсу, критерії, показники та рівні професійно-екологічної готовності, а також моніторингові та коригувальні заходи.

Перспективою подальшого дослідження є розробка навчально-методичного забезпечення спецкурсу із формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до природоохоронної діяльності.

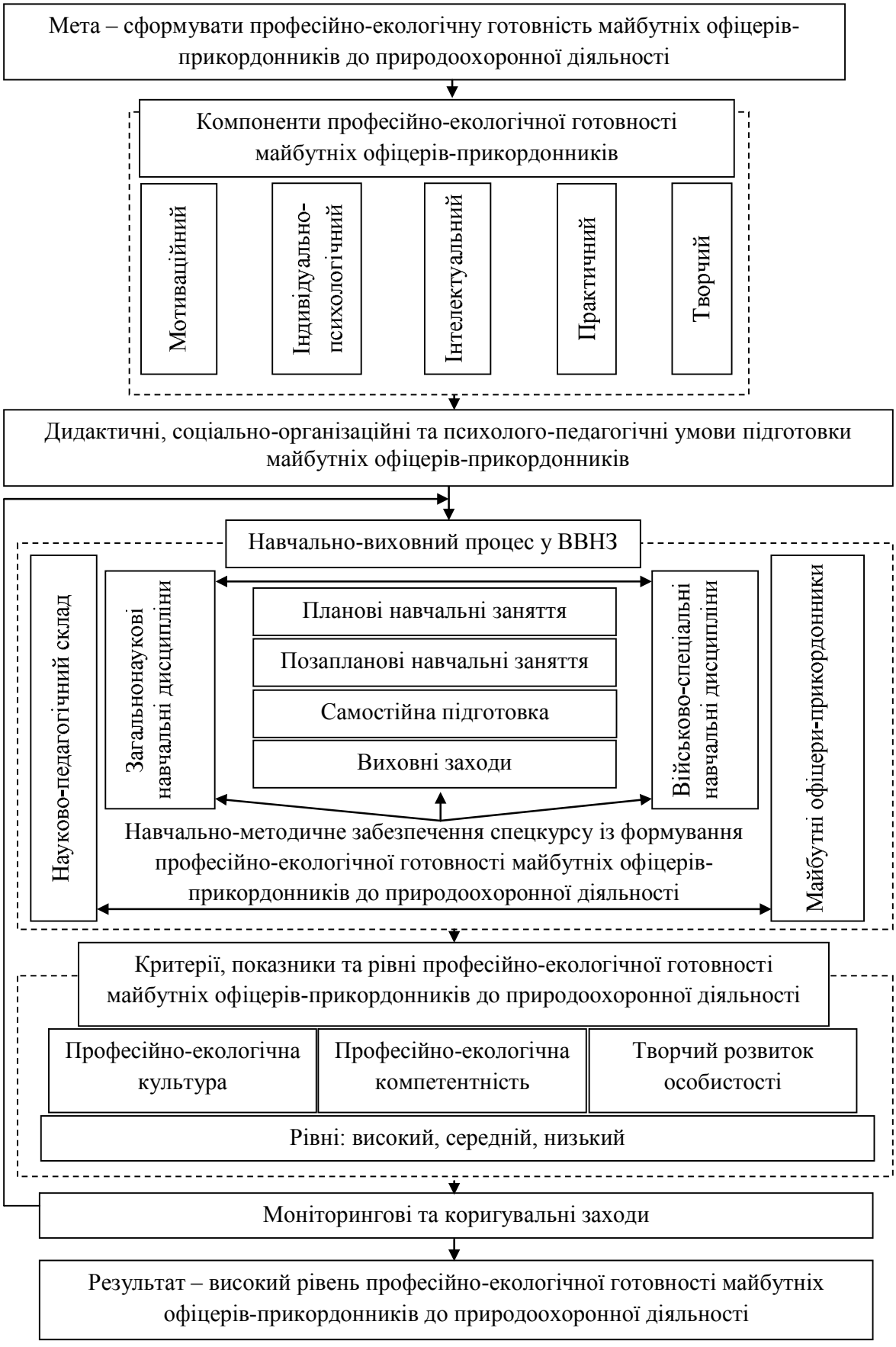

Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування професійно-екологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки

Література та джерела

1. Блінніков Г.П. Прикладна екологія та екологічні аспекти діяльності органів охорони державного кордону: Навчальний посібник / Блінніков Г.П., Шевчук В.М., Дацюк Л.С. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2009. – 316 с.
2. Мацишин М.О. Модель професійного становлення майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України / М.О.Мацишин // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Вип. 308. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – 129 с.
3. Новак І.А. Дидактична модель підготовки оперативного складу Прикордонних військ України: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / І. А. Новак. – Національна академія Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 18 с.
4. Почекалін І.М. Модель формування професійної культури офіцерів в умовах службової діяльності / І.М.Почекалін, В.В.Райко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць №8 (61) / гол. ред.Сущенко Т.І. – Запоріжжя: Вид-во Класичного приватного університету, 2010. – С. 368–373.
5. Сінкевич С.В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 «військова педагогіка та психологія» / Сінкевич Сергій Валентинович; Національна академія Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 186 с.
6. Шендрик В.І. Організація охорони навколишнього природного середовища в органах Державної прикордонної служби України: Навчальний посібник / [Шендрик В.І., Штангрет В.П., Бевз А.А., Сінкевич С.В]. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – 304 с.

В статье представлены результаты анализа научных работ педагогов по педагогическому моделированию и на их основе предложена структурно-функциональная модель формирования профессионально-экологической готовности будущих офицеров-пограничников в процессе подготовки по специальности. В состав структурных элементов модели включены: компоненты профессионально-экологической готовности, дидактические, социально-организационные и психолого-педагогические условия подготовки, учебно-методическое обеспечение спецкурса, критерии, показатели и уровни профессионально-экологической готовности, а также мониторинговые и корректировочные мероприятия.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники; профессионально-экологическая готовность; структурно-функциональная модель; підготовка по специальности.

The article presents the analysis of results of scientific works related to pedagogical modelling and is based on the provided structural and functioning model of formation of professional and environmental readiness of future border guard officers in the process of their training in specialty. The structural elements of the model content include: professional and environmental readiness components, didactic, social and organizational, psychological and pedagogical training conditions, special course educative and methodic materials, criteria, indexes and levels of professional and environmental readiness, and monitoring and corrective measures.

Key words: future border guard officers, professional and environmental training, structural and functioning model; training in specialty.

УДК 037.376

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Трухан Марія Андріївна
м.Хмельницький

У статті обґрунтовуються наукові підходи до моделювання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. Розглянуто основні складові моделі та зображено її графічний вигляд. Основна увага зосереджена на характеристиці принципів, які виступають профільними у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. Визначено педагогічні умови та розкрито практичні механізми (етапи, методи, форми) організації підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: модель, принципи, етапи, методи, критерії та рівні готовності, педагогічні умови.

В умовах суттєвих перетворень в усіх основних суспільних сферах, конфлікти є досить частим явищем, уникнути яких повністю неможливо. Тому, підготовка кваліфікованих соціальних педагогів у ВНЗ є актуальною проблемою в сучасних умовах, адже сьогоднішня соціально-педагогічна сфера потребує висококваліфікованих фахівців, здатних до самостійного мислення та прийняття відповідальних рішень. Завдання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів можна вирішувати у вищому навчальному закладі, підвищуючи рівень викладання фахових дисциплін, цілеспрямовано формуючи у студентів конфліктологічні уміння, навички та розвиваючи необхідні здібності.

Наші дослідження підтвердили, той факт, що на сьогоднішньому етапі формування готовності студентів напрямку «Соціальна педагогіка» до розв'язання професійних конфліктів відбувається практично стихійно, найчастіше зовсім не усвідомлено з боку самого суб'єкта діяльності. Отже, можна стверджувати, що без удосконалення умінь і навичок вирішення конфліктних ситуацій досягнути високого рівня сформованості готовності до розв'язання професійних конфліктів видається надзвичайно проблематичним завданням. Встановлено, що система професійної підготовки соціальних педагогів, яка існує сьогодні, не забезпечує належної готовності випускників ВНЗ до розв'язання конфліктів, які повсякчас зустрічаються у професійній діяльності. Молодий фахівець, який отримав основний багаж знань після закінчення навчального закладу потребує чимало часу для адаптації до умов професійної діяльності. Зважаючи на це вимагає суттєвого вдосконалення процес формування готовності соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив всезростаючий інтерес до проблеми конфліктів у педагогічному процесі навчальних закладів різних рівнів (Г. Антонов, С. Баникіна, Г. Болтунова, В. Журавльов, А. Лукашенко, Л. Петровська, Н. Самоукіна та ін.). На наш погляд, саме конфліктологічна готовність соціальних педагогів зможе допомогти адаптації населення, в першу чергу молодому поколінню, до змінених суспільних умов. Тому, говорячи про підвищення професійно-педагогічної майстерності соціальних педагогів, слід, на наше переконання, в цілі такої підготовки включати й цілі щодо формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до розв'язання професійних конфліктів. З цією метою нами була розроблена та апробована модель форму-

вання готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів.

Отже, метою статті є обґрунтування моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів за рахунок її реалізації у практику освітнього процесу ВНЗ.

Ученими достатньо уваги приділено опису такої категорії, як педагогічна модель. Зокрема Л. Пустовіт модель як термін іншомовного походження трактує як «зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу» [3, с.433]. Як зазначає В. Ягупов [5, с. 227], наукова категорія «модель» має еталонне значення, яке «визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу». М. Ярмаченко [2, с. 323] вважає, що метод моделювання лежить в основі будь-якого методу наукового дослідження – як теоретичного, при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментального, де використовуються предметні моделі. Загалом, педагогічне моделювання забезпечує достовірність обробки отриманих результатів.

Таким чином, аналіз наукових джерел з даної проблематики дав нам можливість визначити модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфлікті як комплексну інтегровану схему, що включає в себе послідовність оперативних дій, які впливають на підвищення готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів.

При розробці моделі ми опиралися на дослідження Г. Дмитренка щодо факторно-критеріального моделювання; Г. Єльникової стосовно визначення факторів і параметрів педагогічної діяльності та І. Зязюна, І. Сагач щодо «дидактичного моделювання». Ми виходили з поняття, що модель, як система дій, яка повинна: забезпечувати адекватне розуміння змодельованих властивостей; враховувати відповідні особливості освітнього процесу у ВНЗ; бути спрямованою на досягнення бажаного результату.

Створена нами модель включає такі взаємозалежні складові елементи формування готовності як:

- мету, що полягає у формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів;
- організацію підготовки (принципи, етапи, методи та форми підготовки майбутніх соціальних педагогів)
- критерії та рівні готовності до розв'язання професійних конфліктів
- педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів
- результат підготовки – сформована готовність майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів.

Зазначимо, що усі компоненти моделі були спрямовані на оволодіння майбутніми соціальними педагогами гносеологічним, мотиваційним, особистісним та операційним критеріями готовності. Реалізація усіх вищезазначених складових частин моделі сприяє формуванню належного рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфлікті. Графічне зображення моделі представлено на рис. 1.

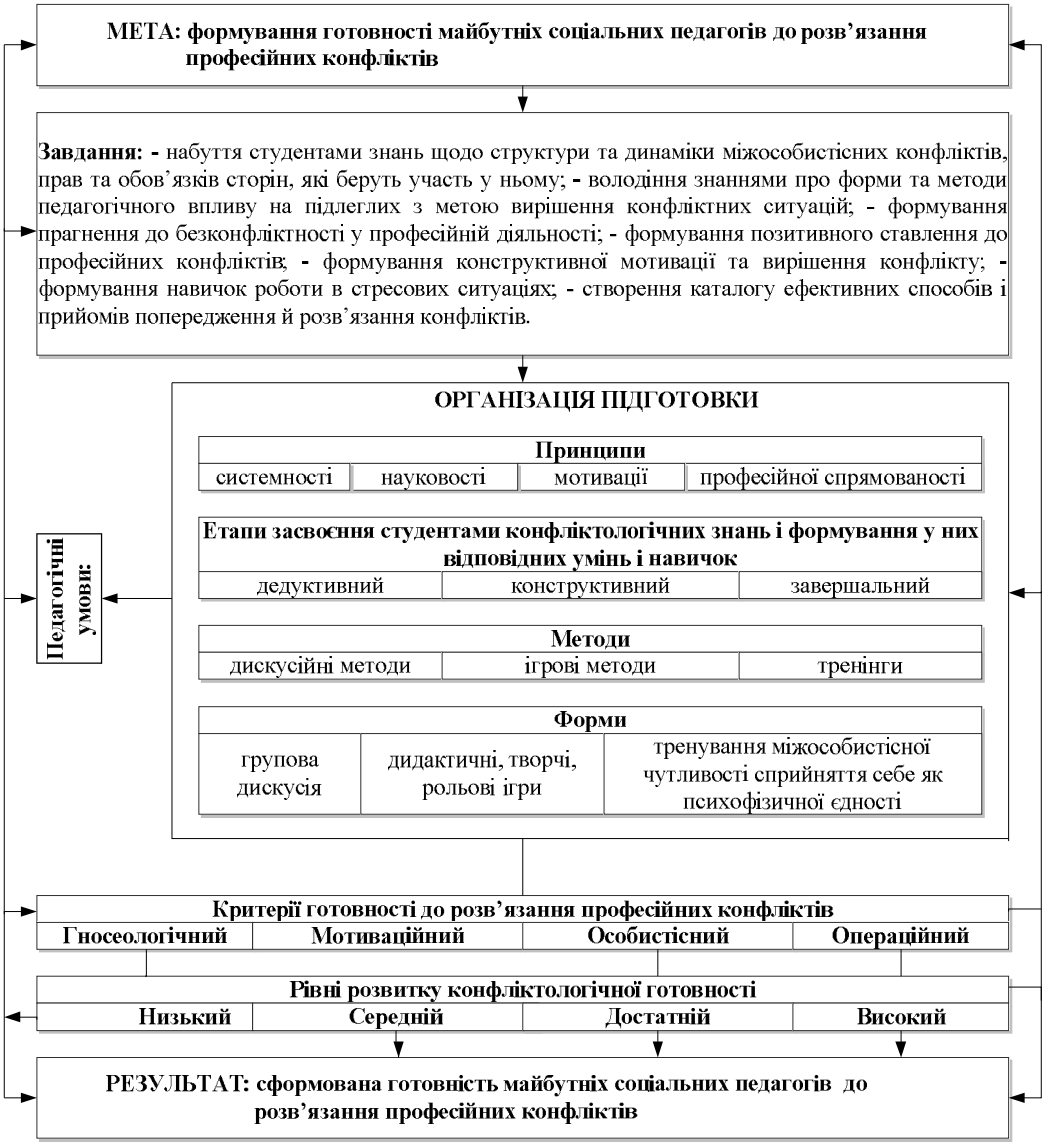

Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів

У нашому баченні розроблена нами модель покликана вирішувати низку стратегічних завдань, зокрема:

- забезпечити високий рівень професійної освіти;
- стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів;
- підвищити професіоналізм майбутніх соціальних педагогів.

За нашими спостереженнями можна стверджувати, що в підготовці майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів надзвичайно важливою умовою є забезпечення належної теоретичної бази знань та оволодіння практичними уміннями. Формування у майбутніх соціальних педагогів теоретичних знань та практичних навичок до розв'язання професійних конфліктів ми забезпечували завдяки системному підходу. Прихильниками даного підходу в педагогіці є Ю. Бабанський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна.

Враховуючи те, що система – це (від гр. systema – ціле, що складене з частин) цілісний, закономірно побудований динамічний об'єкт, в якому установлений порядок взаємозв'язаних і взаємодіючих компонентів, що утворюють її внутрішню структуру, ми використовуємо її ознаки в організації формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. А саме, організація процесу підготовки розуміється нами як цілісне утворення, що реалізується завдяки його основним взаємопов'язаним компонентам, спрямованим на досягнення певної мети.

Принцип системності стосується як змістового, так і процесуального компонентів навчального процесу, тобто визначає логіку і послідовність підготовки студентів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів. Я. Коменський вважав цей принцип одним із основних правил освіти : освіта стане зрозумілою, а тому міцною й ґрунтовною, якщо все те, що викладається і вивчається, буде не темним і заплутаним, а світлим, роздільним, розчленованим, ніби пальці руки. [4, с. 161].

Принцип науковості процесу формування конфліктологічної готовності висуває підвищені вимоги до змісту кожного заняття і, відповідно, створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості [4, с. 160]. Дотримання цього принципу вимагає : добирання навчального матеріалу з урахуванням останніх досягнень науки; розкриття причинно-наслідкових зв'язків конфліктологічних явищ; забезпечення тісного зв'язку навчального матеріалу з життям та професійною діяльністю майбутнього соціального педагога.

Аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів показує, що найбільш ефективним напрямком підвищення якості будь-якого навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких об'єкт навчання спроможний зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт. Бути суб'єктом для того, хто навчається, означає його перетворення із пасивної істоти в активну, тобто архітектора власних навчально-пізнавальних дій і зацікавленого учасника їх здійснення. [4, с. 170]. Тому *принцип мотивації* передбачає, що в процесі формування конфліктологічної готовності майбутніх соціальних педагогів необхідно формувати їх інтерес до роботи з розв'язання конфліктних ситуацій, надавати особистісного смислу й конкретного змісту їх навчальній діяльності.

Принцип професійної спрямованості визначає значення зв'язку навчання з практикою. Вказує на необхідність максимального наближення навчальних ситуацій до умов майбутньої діяльності соціальних педагогів.

Формування конфліктологічної готовності майбутніх соціальних педагогів доцільно здійснювати у декілька етапів. Зокрема, нами було виділено три етапи:

I – етап (1-2-й курс навчання) – дедуктивний;

II –етап (3-й курс) – конструктивний;

III– етап (4-й курс) – завершальний.

На першому етапі майбутній соціальний педагог набуває вміння : бачити й усвідомлювати різного роду конфліктну ситуацію, визначати особливості конкретної конфліктної ситуації, розрізняти об'єктивні й суб'єктивні умови виникнення й перебігу конфлікту. Другий етап у практичній підготовці майбутніх соціальних педагогів дозволяє сформувати у студентів вміння виявляти причини виникнення, шляхи й способи вирішення конфліктів, виділяти прийоми й методи впливу, моделювати конфліктну ситуацію та знаходити варіанти вирішення конфлікту. Третій, завершальний етап – це набуття навичок професійного вирішення конфліктних ситуацій. На цьому етапі у студентів формується вміння аналізувати, спрямовувати конфліктну ситуацію, накопичувати різноманітні варіанти вирішення конфліктів.

Ще однією складовою моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів є методи. В. Ягупов визначає методи, як «способи та прийоми спільної діяльності учителів і учнів, які спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та уміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей останніх, формування у них якостей, необхідних для повноцінної життєдіяльності та майбутньої професійної діяльності» [4, с. 178].

Ми поділяємо думку Ю. Ємельянова [1], щодо поділу активних методів підготовки на три основних блоки, а саме: – дискусійні методи (групова дискусія тощо); – ігрові методи (дидактичні, творчі, рольові ігри); – тренінги (тренування міжособистісної чутливості сприйняття себе як психофізичної єдності). Методи формування конфліктологічної готовності не є ізольованими один від одного, тому що жоден із них не є універсальним і за його допомогою не можна вирішити всіх завдань конфліктологічної готовності. Їх ми використовували в системі, комплексно.

Щодо основних, на наш погляд, педагогічних умов, які сприяють формуванню конфліктологічної готовності в соціальних педагогів, то сюди ми відносимо:

I. Формування в майбутніх соціальних педагогів позитивної мотивації до конструктивного врегулювання й вирішення конфліктів.

II. Збагачення змісту підготовки спеціальними конфліктологічними знаннями (сутність, структура, функції, механізми попередження і розв'язання конфліктів);

III. Забезпечення високого рівня володіння майбутніми соціальними педагогами уміннями, навичками та професійно важливими якостями.

IV. Стимулювання механізму самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у галузі розв'язання професійних конфліктів;

Висновок. Таким чином, формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів – це складний, багатоаспектний і суперечливий процес, який можна представити як сукупність певних компонентів, об'єднаних спільним задумом і планом. Тому, розроблена нами модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів поєднує в цілісну систему й показує логічні взаємозв'язки між всіма елементами задіяними в конфліктологічному навчанні студентів. Використання запропонованої нами моделі покликане удосконалити роботу з формування у майбутніх соціальних педагогів-професіоналів необхідного рівня конфліктологічної готовності.

Перспективи подальших наших розвідок передбачатимуть висвітлення результатів впровадження моделі у практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів.

Література та джерела

1. Эмельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Эмельянов – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.
2. Педагогічний словник / [ред. М. Д. Ярмаченко]. – К. : Пед. Думка, 2001. – 363 с.
3. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / Л. О. Пустовіт (уклад.). – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.
4. Ягупов В. В. Педагогіка : Навчальний посібник / В. В. Ягупов – Київ, 2000. – 424 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

В статье обосновываются научные подходы моделирования профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к решению профессиональных конфликтов. Рассмотрены основные составляющие модели и представлено ее графический вид. Основное внимание сосредоточено на характеристике принципов, выступающих профильными в формировании готовности будущих социальных педагогов к решению профессиональных конфликтов. Определены педагогические условия и раскрыто практические механизмы (этапы, методы, формы) организации подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: модель, принципы, этапы, методы, критерии и уровни готовности, педагогические условия.

The article substantiated scientific approaches to simulation of professional training future social teachers to resolve professional disputes. Considers the basic components of the model and shown it graphically. The main focus is on the characteristics of the principles that are the specialized in the formation of future social pedagogues to resolve professional disputes. Defined pedagogical conditions and practical mechanisms disclosed (steps, methods, forms) preparing of future professionals.

Key words: model, principles, stages, methods, criteria and levels of readiness, pedagogical conditions.

УДК: 378+37.013.42

АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Хмуринська Тетяна Олександрівна
м.Хмельницький

У даній статті ми розглянули педагогічну технологію формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах. А також проаналізували основні етапи її реалізації.

Ключові слова: соціально-професійна зрілість, педагогічна технологія, системний підхід.

Формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів є запорукою підготовки висококваліфікованого працівника соціальної сфери. Саме тому актуальною стає проблема вивчення педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх публікацій. Формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів здійснюється у вищих навчальних закладах, саме тому для нашого дослідження актуальною є «педагогічна технологія». На основі аналіз наукової літератури, ми погоджуємося з думкою В. Безпалько [1] і О. Пєхоти [4], які трактують це поняття як змістовну техніку організації навчального процесу (алгоритм), що має за мету системне сукупне використання всіх особистісних, інструментальних, методологічних форм, методів і засобів (змістово-технологічне забезпечення), для реалізації визначеного змісту навчання і досягнення педагогічної мети.

Питання формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів є надзвичайно важливим та актуальним для сьогодення. Проте досі залишається невирішеною проблема її формування у вищому навчальному закладі. Саме тому, важливим є питання вивчення педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

У даній статті ми розглядаємо педагогічну технологію формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Перш ніж перейти до характеристики технології, вважаємо за необхідне зазначити, що у науковій літературі існують різноманітні підходи до аналізу поняття «технологія», які ми структурували за трьома основними підходами:

науковим, що трактує технологію як науково розроблене рішення певної проблеми, що ґрунтується на досягненнях теорії і практики;

формально-описовим, згідно з яким технологія є моделлю, описом цілей, змістом, методами і засобами, алгоритмом дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів;

процесуально-дієвим, що трактує технологію як процес реалізації діяльності, послідовність та порядок функціонування і зміни всіх його компонентів, в тому числі об'єктів і суб'єктів діяльності.

Аналіз практики дозволяє нам виокремити базові етапи педагогічної технології:

- теоретичний, що визначає мету, завдання, суб'єкти й об'єкти навчально-виховного процесу;
- методичний, який включає технологічний процес: організацію і планування процесу професійної підготовки; використання при цьому відповідного змісту, форм, методів і засобів; управління процесом засвоєння знань (формування особистісних якостей); діагностику і корекцію досліджуваного процесу;
- процедурний – вирішення завдань, пов'язаних з організацією діяльності з апробації, усуненням недоліків, формулювання рекомендацій і вироблення алгоритму дій.

У контексті здійснюваного дослідження нами було розроблено педагогічну технологію формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, структура якої включає три базові етапи (організаційно-цільовий, що є теоретичним, процесуально-змістовий – методичним та діагностично-корекційний – процедурним), кожен з яких реалізує певну мету, завдання та передбачає шляхи їх досягнення.

Організаційно-цільовий етап технології формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів передбачає визначення мети, завдань, суб'єктів, об'єктів.

Метою педагогічної технології є формування соціально-професійної зрілості студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна педагогіка» в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

У процесі розробки педагогічної технології нами виокремлено такі основні завдання:

- мотивація майбутніх соціальних педагогів до формування соціально-професійної зрілості;
- засвоєння теоретичних знань, формування практичних вмінь і навичок, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності;
- формування професійно зумовлених особистісних якостей та загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій у майбутніх соціальних педагогів;
- формування готовності до професійної діяльності.

Суб'єктами педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів є професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу, працівники соціальних та соціально-педагогічних закладів та установ, активісти, волонтери соціально-педагогічної діяльності.

Об'єктами педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості виступають студенти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна педагогіка».

Процесуально-змістовий етап, що є основним етапом педаго-

гічної технології, передбачає належну організацію та планування навчально-виховного процесу (теоретичної і практичної підготовки, позааудиторної діяльності та самостійної роботи) у вищому навчальному закладі з метою формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Провідна роль у реалізації педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів належить навчально-виховному процесу, зміст якого полягає у професійній підготовці фахівців відповідно до вимог освітньо-професійної програми.

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки студентів освітньо-кваліфікаційної рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна педагогіка» свідчить, що майбутні соціальні педагоги мають пройти теоретичну підготовку, що передбачає опанування навчальних дисциплін гуманітарного та соціально-економічного, математичного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів, та практичну, що включає професійно-орієнтовану, соціально-педагогічну, соціально-виховну та корекційно-реабілітаційну види практик.

Ми поділяємо позицію Р. Вайноли про те, що основними вимогами забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є належне змістове та технологічне наповнення професійної підготовки, що включає:

- забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки;
- створення позитивного емоційно-сприятливого, особистісно-орієнтованого освітнього середовища;
- застосування різноманітних форм, методів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- залучення студентів до індивідуальної та самостійної науково-пошукової діяльності [2, с.206].

Саме тому у процесі розробки і реалізації педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів особливу увагу було звернено на вдосконалення змістово-технологічного наповнення навчальних дисциплін. На основі аналізу навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна педагогіка» нами виокремлено дисципліни математичного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів підготовки, вивчення яких сприяє формуванню у майбутніх соціальних педагогів соціально-професійної зрілості.

Контент-аналіз змісту навчальних програм предметів гуманітарного та соціально-економічного, математичного та природничо-наукового, професійної та практичної підготовки циклів, свідчить, що програми навчальних дисциплін лише опосередковано спрямовані на формування соціально-професійної зрілості.

У контексті здійснюваного дослідження варто відзначити, що знання є найбільшою цінністю фахівця, метою і результатом, предметом і продуктом його професійної діяльності. Під час навчання формуються досвід, інтелект й особистісно-професійні якості фахівця. Проте, головним його здобутком є вміння мислити і діяти на основі отриманих знань, бути здатним застосувати їх на практиці. Саме тому вважаємо за доцільне проаналізувати практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів як важливу складову цілісного процесу формування соціально-професійної зрілості студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна педагогіка».

Практичну підготовку ми розглядаємо як важливу складову системного підходу до формування соціально-професійної зрілості. Освітньо-професійною програмою підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» передбачено проходження таких видів практики: професійно-орієнтованої, соціально-виховної, соціально-педагогічної та корекційно-реабілітаційної.

Зміст практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів полягає в ознайомлені їх з особливостями діяльності різних державних і недержавних соціальних служб; формуванні у них уявлень про соціально-педагогічну діяльність як галузь професійної діяльності; оволодінні знаннями про напрями, зміст, форми, методи роботи соціальних педагогів з різними категоріями клієнтів. Практика сприяє оволодінню первинними професійними вмінням і навичками: а саме вмінням аналізувати специфічні умови діяльності соціального педагога у різних типах соціальних служб та складати звіт за результатами спостереження; вміти шукати та аналізувати інформацію із проблеми, яка викликає інтерес, для подальшої практичної діяльності. Практична підготовка сприяє закріпленню мотивації до соціально-педагогічної діяльності; професійному самовизначенню; поглибленню й систематизації знань про соціально-педагогічну роботу; формуванню відповідальності за свої дії, кращій адаптації випускників до обраної професійної діяльності, їх самореалізації та самоствердженню.

Процес формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів під час практичної підготовки з певною долею умовності можна поділити на чотири етапи. Проходження кожного етапу практики є невід'ємною частиною цілісного процесу, що також свідчить про системність підходу до формування досліджуваного феномена.

Перший етап – це теоретична підготовка студентів до проходження соціально-педагогічної практики, що має форму соціально-педагогічного практикуму. Під час практикуму студенти не лише отримують додаткові знання але й формують необхідні уміння та навички. Саме тому для кожного виду практики нами, спільно з викладачами кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету розроблено програми.

Другий етап – це безпосередньо сама практика. Кожен вид практики має свою мету, яка визначається її видом. Узагальнену мету кожного виду практики можна сформулювати таким чином: формування професійно орієнтованого соціально-педагогічного досвіду, який є основою сформованості соціально-професійної зрілості майбутнього фахівця.

Третій етап практичної підготовки передбачає встановлення зворотного зв'язку зі студентами-практикантами через проведення підсумкової звітної конференції. Кожен студент має виступити на звітній конференції з доповіддю про результати проходження практики і здати заповнений рефлексивний щоденник-звіт. Заповнення рефлексивного щоденника-звіту здійснюється за визначеною структурою, яка включає три розділи: перший – передбачає аналіз аудиторної навчально-виховної діяльності; другий – аналіз практичної діяльності; третій – аналіз самостійної діяльності (самоосвіти, волонтерської та науково-дослідної роботи, тощо). У кожному розділі щоденника-звіту студент-практикант висвітлює свої успіхи і невдачі та аналізує досягнення і помилки, з якими він стикнувся на практиці; актуальні форми, методи та засоби навчання, які були найбільш продуктивними особисто для нього; власні роздуми про те як оптимізувати навчально-виховний процес; вносить пропозиції, як усунути недоліки і закріпити успіхи. Окрім того, студенти описують та аналізують ситуації з практики, які їм доводилося вирішувати. У висновках вони подають особистісні відчуття та зміни, які з ними відбуваються протягом проходження практики, та здійснюють самооцінку рівня сформованості власної соціально-професійної зрілості.

Аналіз рефлексивних щоденників-звітів керівниками практики, викладачами сприяє оптимізації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі та формуванню їх соціально-професійної зрілості.

Заключний, четвертий етап, полягає в упровадженні результату практики у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Керівники практики та методисти-викладачі відслідковують та фіксують ситуації, проблемні питання, у яких студенти відчувають труднощі. Цьому сприяють також доповіді студентів про результати практики, а також їхні виступи з пропозиціями щодо вдосконалення процесу їх професійної підготовки. Згодом на лекційних, семінарських і практичних заняттях у вищому навчальному закладі викладачі актуалізують, аналізують виокремленні проблемні ситуації, труднощі, які мали місце у процесі практичного навчання. Результатом обговорення є, зазвичай, нові підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Програми практик також доповнені такими завданнями: про-

грама професійно-орієнтованої практики – розробити програму особистісного соціально-професійного зростання; соціально-педагогічної – розробити пам'ятку формування соціальної зрілості для школярів/студентів; соціально-виховної – розробити для студентів тренінг актуалізації соціально-професійної зрілості; корекційно-реабілітаційної – здійснити діагностику стану соціально-професійної зрілості студентів першого курсу; допомогти розробити їм програму особистісного соціально-професійного зростання.

Динамічні зміни, що відбуваються у суспільстві, вимагають від сучасного фахівця не тільки засвоєння знань під час роботи з викладачем, але постійного саморозвитку, самовдосконалення. Самостійна робота є основним способом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. У процесі реалізації педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості практикувалися як традиційні, так й інноваційні форми самостійної роботи. Популярністю серед викладачів та студентів у процесі формувального експерименту користувалися такі: розв'язання різноманітних завдань і вправ із подальшим їх опрацюванням, робота в проблемних групах, наукових товариствах, бібліотеках, інформаційних та ресурсних центрах, в мережі Інтернет, відвідування та участь у роботі семінарів, конференцій, круглих столів, зустрічей з соціально-педагогічними працівниками.

Самостійна робота включає підготовку до лекцій, семінарських занять, захист лабораторних та практичних робіт, підготовка науково-дослідних, курсових робіт, контрольних заходів (складання змістових модулів та екзаменів тощо), а також виконання індивідуально-дослідних завдань з навчальних дисциплін.

У процесі формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів значну роль відіграє позааудиторна робота, основними формами якої є індивідуальна, проектна, волонтерська.

Важливим фактором формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів є їх залучення до соціальних проектів, які об'єднують теоретичний, практичний та самостійний види навчально-пізнавальної діяльності студентів. Уже сам зміст проективно-творчої діяльності позитивно впливає на процес формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери. Робота над творчим проектом сприяє формуванню організаторських, прогностичних якостей особистості, розвитку творчої та соціальної активності, формуванню навичок самоосвіти. Розроблені проекти студенти захищають, а згодом і втілюють на практиці, що сприяє розвитку їх комунікативної компетентності та підвищенню власної самооцінки. Як свідчить аналіз, соціальні проекти студентів спрямовані на вирішення різноманітних соціально-педагогічних проблем і носять профілактичний, просвітницький, інформативний характер.

Важливо, щоб у процесі планування, організації та реалізації творчих проектів студенти брали активну участь у всьому проектному процесі, творчо підходили до розробки змісту проекту та шляхів його реалізації.

На формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів значний вплив має їх залучення до таких видів позааудиторної діяльності як виконання суспільно-корисної роботи, культурно-просвітницької діяльності, виконання громадських доручень, участь в прес-конференціях, відео-конференціях, вікторинах, конкурсах, диспутах, громадських об'єднаннях, клубах, гуртках, тощо. Такі види позааудиторної діяльності сприяють формуванню у студентів творчої активності, уміння формулювати і відстоювати власну позицію; сформуватися не як звичайний виконавець, а як соціально-професійно зрілий фахівець.

Формуванню соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів сприяє їх участь у роботі волонтерських загонів.

Третій етап технології формування соціально-професійної зрілості – діагностично-корекційний. Мета цього етапу – узагальнення, систематизація та корекція реалізованої педагогічної технології формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у нових умовах; перевірку визначених показників соціально-професійної зрілості та аналіз динаміки сформованості досліджуваного феномена. На цьому етапі забезпечується цілісність виконаних дій та зворотність зв'язку щодо правильності їхнього виконання.

Засвоєння студентами технології формування соціально-професійної зрілості сприяє інтелектуальному розвитку, формуванню уміння працювати в команді, засвоєнню загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій та професійно-важливих якостей, творчої активності, соціальної відповідальності, рефлексії, формуванню мотивації до соціально-педагогічної діяльності. Успішна реалізація технології формування соціально-професійної зрілості у вищих навчальних закладах є можливою при реалізації визначених нами взаємопов'язаних та взаємообумовлених педагогічних умов (усвідомлене мотиваційне ставлення майбутніх соціальних педагогів до формування соціально-професійної зрілості; соціально-професійне спрямування навчально-виховного процесу; використання потенціалу інтелектуально-виховного середовища вищого навчального закладу; педагогічний супровід процесу формування соціально-професійної зрілості). Це дозволяє досягнути очікуваного результату, який визначений метою педагогічної технології – формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Ми переконані, що представлена педагогічна технологія формування соціально-професійної зрілості є теоретично обґрунтованою та практично перевіреною, проте не є єдино правильною і може набути подальшого удосконалення.

Література та джерела

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. зал.] / О. В Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вайнола Ренате Хейкіївна. – К., 2009. – 542 с.
3. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза. дисс. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Г.Каменева. − М.: РГБ, 2004. − 184 с.
4. Пєхота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.М.Пєхота. – Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України – К., 1997. – 52 с.

В данной статье мы рассмотрели педагогическую технологию формирования социально-профессиональной зрелости будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях. А также проанализировали основные этапы ее реализации.

Ключевые слова: социально-профессиональная зрелость, педагогическая технология, системный подход.

In this article we considered pedagogical technology of forming of socia-lprofessional maturity of future social pedagogues in higher educational establishments. And also analysed basic her implementation phases.

Mastering by the students of technology of formation of social and professional maturity promotes intellectual development, formation of teamwork knowledge, mastering general civilization values and professionally important qualities, creative activities, social responsibility, reflection etc.

Key words: social-professional maturity, pedagogical technology, approach of the systems.

УДК 378.147; 37.026.6

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Царенко Оксана Василівна
м.Хмельницький

У статті розглянуто проблему організації науково-дослідної діяльності вищого військового навчального закладу. Подано розуміння пізнання, його види (наукове, емпіричне, художнє, сокровенне та їх характеристика. Розглянуто закономірності науково-дослідного процесу та їх характеристика.

Ключові слова: майбутні офіцери-прикордонники, пізнання, закономірності, науково-дослідна діяльність, способи і методи, Болонський процес.

Наукова діяльність володіє низкою особливостей проти інших видів діяльності. Наукові знання становлять певну систему, яка підпорядкована поняттям, які знаходяться у взаємозалежності. Безпосередня мета науки – опис, пояснення та передбачення процесів та явищ дійсності на основі відкритих нею законів [6]. Науці властиві певні особливості: універсальність, фрагментарність, загальна значущість, безособовість, систематичність, незавершеність, наступність, критичність, достовірність, поза моральність, раціональність, чуттєвість [2]. Ці ознаки ми поклали в основу організації і завдань науково-дослідної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Питання організації науково-дослідної діяльності розглядалось у працях багатьох дослідників: М.Берулава, А.Горелов, Ю.Козловський, Л.Романишина, В.Сташенко, Ю.Фокін, А.Яновський та інших. Але ця проблема вимагає більш суттєвих досліджень. Тому метою статті ми обрали розгляд теоретичних основ організації науково-дослідної діяльності у вищих військових навчальних закладах

Рушійною силою науки є пізнання. Розрізняють декілька його видів: наукове, імпіричне, художнє, сокровенне.

Під науковим пізнанням розуміють пізнання особливостей об'єктивного світу в процесі наукової діяльності , яка спеціально здійснюється для виявлення суті і дослідження нових сутностей і закономірностей об'єктивного світу [10].

Емпіричне пізнання – пізнання особливостей об'єктивного світу в процесі практичної діяльності людини, направленої на задоволення непізнавальних потреб.

Художнє пізнання – образне відображення нових об'єктів і ситуацій , нових сторін відомих об'єктів і ситуацій, що здійснюється на основі образного віддзеркалення дійсності й творчої уяви суб'єкта

Сокровенне пізнання – пізнання особливостей матеріальних або ідеальних об'єктів. До результатів цього пізнання можна віднести всі релігійні вчення і відповідні їм книги, низку прогнозів, що істотно випереджають час [6].

На основі такого поділу виділяють рівні наукового пізнання:

- предметний – виявляє своєрідність, особливості, можливості об'єкту чи системи на основі певного предмету;
- формально-категоріальний – передбачає різні математичні методи дослідження систем та побудову логіко-математичних моделей;
- змістово-категоріальний – аналізує філософський аспект проблеми [3].

Впровадження Болонського процесу стимулювало актуальність взаємозв'язків наукового та навчально-виховного аспектів діяльності вищого навчального закладу. Цей зв'язок э складним процесом, тому для зближення науки і освіти необхідні зусилля всіх інститутів державної і світової спільноти.

Розвиток науки підпорядкований певним закономірностям моделювання такого процесу: загальні (існують об'єктивно, доведені теоретично і підтверджені практично) і часткові закономірності (розвиток системи наукової діяльності вищого навчального закладу, організації наукової діяльності, інтеграції наукових знань) [9].

Наявність теоретично отриманих знань про розвиток об'єктів дозволяє передбачати результати і наслідки нових практичних дій, які спрямовані на наукові пошуки способів і методів, які забезпечують пізнання об'єкта. Емпіричний і теоретичні рівні наукового пізнання відрізняються: гносеологічною спрямованістю досліджень; пізнавальними функціями; характером і типом одержуваних результатів; методами одержання знань;співвідношенням чуттєво-сенситивного та раціонального компонентів у пізнанні [6].

Відмінність між емпіричним і теоретичним рівнями досліджень не співпадає з відмінністю між чуттєвим і раціональним пізнанням, хоч емпіричний рівень переважно чуттєвий [2]. Мабуть тому у науковій діяльності вищого навчального закладу не завжди спостерігається оптимальне співвідношення теоретичного і раціонального, що часто утруднює організацію наукової діяльності як викладачів, так і студентів.

Особливе місце в науковій діяльності відведено прогностичному підходу. Прогностика є науковою дисципліною про закономірності розробки прогнозів, предметом яких є закони і методи прогнозування, яке є початковим етапом процесу управління. У загальну структуру такого процесу входять: ціле покладання, планування, програмування, проектування[1].

За різними формами управління виділяють такі підтипи прогнозів:

1. Цільовий прогноз власне бажаних станів.
2. Плановий прогноз, що показує як і в якому напрямі орієнтувати планування.
3. Програмний прогноз, який стосується конкретної необхідності досягнення бажаного.
4. Проектний прогноз, який підказує яким чином це можна досягти і як це буде виглядати.
5. Організаційний прогноз дає можливість виявити, в якому напрямі потрібно рухатись для досягнення мети [5].

У наукових дослідженнях В.Кутьєва виділяються чотири типи прогнозування: соціально-педагогічне, теоретико-методологічне, дослідно-експериментальне і особистісно орієнтоване [7]. У своїй практичній діяльності найкращі результати дало використання особистісно орієнтованого і дослідно-експериментального типу прогнозування. Це ми пояснюємо тим, що особистісно орієнтоване прогнозування дозволяє врахувати особистісні уподобання до тих чи інших прогнозів, які стосуються проблеми, яку найбільше знає курсант і викладач. Такі прогнози є найбільш передбачуваними і, як правило, справджуються. А використання дослідно-експериментального прогнозування викликає у курсантів і викладачів інтерес тому, що дозволяє довільно експериментувати і шукати вирішення поданого прогнозу. Для подання прогнозів ми використовували метод проектів. А головне завдання нашої лабораторії пролягає саме в тому, щоб організувати науково-дослідну роботу в такий спосіб, який сприяв би розвитку творчих здібностей. Адже, офіцер-прикордонник повинен уміти прийняти правильне рішення за короткий проміжок часу, відповідати за його реалізацію, оберігати не тільки своє життя, а й життя населення своєї держави. Саме під час виконання творчих робіт, народжуються нові ідеї, які заслуговують на увагу. Творчі завдання розвивають швидкість прийняття рішень, якість виконання завдань із охорони державного кордону.

Нині для реалізації прогнозів використовуються різноманітні методи дослідження. Методи, які ми використовували в роботі нашої науково-дослідної лабораторії можна поділити на три групи:

- анкетування (опитування курсантів, викладачів, експертів з метою упорядкування суспільної думки про те або інше явище);
- екстраполювання і інтерполювання (виявлення проміжного значення між двома відомими моментами процесу з метою побудови рядів динаміки розвитку показників, що характеризують дане явище протягом деякого періоду;

- моделювання (побудова моделей пошукових і нормативних процесів, які досліджуються);
- метод експертних оцінок (шляхом спеціальної обробки думок фахівців);
- метод екстраполяції (розповсюдження закономірностей або тенденцій, що спостерігається у певному часовому інтервалі).

Ми ознайомлювали курсантів з методикою використання цих методів, допомагали їх використовувати, обробляти результати дослідження.

Процес прогнозування володіє і деякими недоліками, які пов'язані з такими факторами:

- надзвичайно швидкий темп поширення наукової інформації;
- негативний ефект від все більш поширеної вузької спеціалізації науковців;
- необхідність постійного подовження термінів навчання людей, які готуються до активної наукової діяльності (ад'юнктура, докторантура, здобувачі наукових ступенів);
- досягнення певних розумових обмежень у здатності людського мозку до узагальнення;
- завершення наукової теми у зв'язку з її дослідженістю [5].

Наступний підхід – інформаційний. Він значно підсилює роль суб'єктивного фактора у науковому дослідженні. Наявний досвід показує, що використання інформаційного підходу визначається логічними межами такого підходу. При використанні цього підходу в соціумі можна говорити про розумні системи, що само організуються і розвиваються на основі збору, переробки, використанні знань, отриманні та реалізації оптимальних рішень [5]. Розв'язання проблем людської цивілізації неможливе без достатньої поінформованості, що забезпечується максимальним використанням Інтернету. Інформаційна парадигма викликає новий інтерес до науки, наукових досліджень, адже збільшується обсяг знань, які можна одержати за невеликий проміжок часу. Це призводить до когнітивного повороту в усіх соціальних науках.

Звідси з'являється знаннєвий компонент наукових досліджень, який часто використовується у наукових дослідженнях аспірантів, докторантів, здобувачів наукового ступеня. Саме цей компонент зазнає найбільших змін завдяки інформаційним технологіям (полегшується доступ до одержання знань в усіх галузях науки). Все більшого значення набуває цільова, конфіденційна, релевантна інформація [9]. Її можна поділити на дві категорії: науково-технічна і науково-дослідна. Оскільки наша діяльність пов'язана з підготовкою майбутніх офіцерів-прикордонників, то нас більше цікавить науково-дослідна інформація.

Усуспільнення інформації на основі персональних комп'ютерів в формі інтелектуальних систем дозволило виявити не тільки відмінність між навчанням і інформацією, але й виробити підходи до їх інтерпретації: інформації у формі баз даних, а знання у формі баз знань [8].

В інформаційно розвинутих країнах інформаційний підхід вже давно застосовується як один з основних, але практичний досвід ще не до кінця опрацьований і недостатньо популяризований [4].

Комп'ютерна інтелектуальна обробка знання привела до втрати людиною монополії на продукування знання, але не забрала монополію на прийняття рішення та використання знань. Тобто, інформаційний прогрес володіє як позитивом, так і негативом [8].

Таким чином, проведення і організація науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах потребує досліджень особливостей її проведення і підвищення її якості.

Література та джерела

1. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования /М.Н.Берулава. - М.: Совершенство, 1998. -192 с.
2. Горелов А. Концепции современного естествознания /А.А.Горелов. - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998. - 512 с.
3. Донченко Е.А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социальной жизни)/ Е.А.Донченко. - К.: Знание, 2005. - 323 с.
4. Кинг А. Грядущее информационное общество / А.Кинг // Компьютеризация общества и человеческий фактор. Реферативный сборник. - М.: Академия наук СССР. Институт информации по общественным наукам, 1988. - 226 с.
5. Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу: Вип..3: Загальнотеоретичні підходи до наукової діяльності вищого навчального закладу: Науково-методичні рекомендації. - Львів: Сполом, 2011. - 28 с.
6. Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу: Випуск 1: Наука як сфера людської діяльності: науково-методичні рекомендації. - Львів: Сполом, 2009. - 28 с.
7. Кутьев В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы/ В.О.Кутьев // Педагогіка. - 1995. - №3. - С.7-13
8. Рижак Л. Філософські парадигми в контексті комп'ютеризації теоретичного знання / Л.Рижак // Філософські пошуки. - 1997. - Вип.1-2. - С.72-76
9. Степашко В. Моделювання наукової діяльності викладацького персоналу вищих навчальних закладів в умовах трансформації системи освіти/ В.Степашко // Вісник Черкаського ун-ту: Серія «Педагогіка». - 2007. -Вип.104. - С.112-122
10. Фокін Ю.Г.Преподавание и воспитаниев в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г.Фокин. - М.: Издательский центр «Академія», 2002. - 224 с.

В статье рассмотрена проблема организации научно-исследовательской деятельности высшего военного учебного заведения. Подано понимание познания, его виды (научное, эмпирическое, художественное, сокровенное и их характеристика. Рассмотрены закономерности научно-исследовательского процесса и их характеристика.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники, познания, закономерности, научно-исследовательская деятельность, способы и методы, Болонский процесс.

The author of the article has considered the problem of organization of scientific-research activities of the higher military educational institution. The understanding of knowledge, its kinds (scientific, empirical, artistic, intimate) and their characteristics have been provided. The laws of scientific-research activities and their characteristics have been analyzed. Science has certain characteristics: universality, fragmentation, total value, impersonality, regularity, completeness, continuity, criticality, reliability, beyond morality, rationality, sensitivity. These features we laid in the foundation of the organization and objectives of the research activities of the future officers and border guards.

Key words: future officers, border guards, knowledge, laws, research activities, methods and techniques, the Bologna process.

УДК 159.953:374.7:81

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Цвяк Лариса Вікторівна
м.Хмельницький

В статті досліджуються характерні особливості, що відрізняють навчання дорослих слухачів, визначаються психолого-педагогічні умови успішного вивчення іноземної мови дорослими різних вікових категорій, даються рекомендації щодо організації занять та відбору навчального матеріалу, виходячи з власного досвіду. В результаті дослідження встановлено, що опанування дорослими іноземною мовою потребує розвитку у них іншомовних здібностей, комунікативної гнучкості, тренованості пізнавальних процесів, психологічної готовності до процесу навчання.

Ключові слова: навчання дорослих, іноземні мови, комунікативний метод, інтенсивна методика, компетентнісний підхід.

Навчання іноземної мови, яке розпочалося за давніх часів, протягом останніх століть охоплювало все більше прошарків дорослого населення різних країн світу. Перші самовчителі й підручники з іноземних мов для дорослих з'явилися ще в період пізнього середньовіччя, і з тих пір інтерес до вивчення іноземних мов, до пошуку шляхів і прийомів навчання, а також як наслідок створення навчальних посібників не послабшав. Мови міжнародного спілкування (у 18-19 століттях – німецька і французька, а в 20 столітті й англійська) використовуються не лише в дипломатії, культурі й освіті, але й у галузі туризму, бізнесу та інших сферах діяльності людини. Крім того, іноземна мова є обов'язковою дисципліною освітніх програм навчальних закладів (середніх і вищих) більшості країн світу.

На сьогодні знання іноземної мови стало життєво важливим для взаєморозуміння і спілкування людей, а соціально-економічні та культурні тенденції розвитку суспільства викликають необхідність навчання дорослих іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування.

Необхідно відмітити ряд робіт, у яких розглядаються різні аспекти навчання саме дорослих. А.А.Алхазишвілі, С.В.Бобова, О.В.Соболева досліджують процес навчання усного мовлення; М.Г.Вавілова, Г.К.Зенкевич, Л.М.Писарева, М.Б.Шахобокова займаються проблемами навчання читання; навчання аудіювання знайшло своє відображення в роботах О.Г.Богданової та Ф.Ф.Ідрісова; до проблеми мотивації зверталися Р.С.Вайсман, І.П.Іменитова, Ю.М.Кулюткін [6], А.К.Маркова та ряд інших авторів. Слід відмітити роботи, які можна вважати основними щодо навчання говоріння. Це дослідження таких провідних методистів, як Н.І.Гез, Є.І.Пассов [7], І.В.Рахманов [8], В.Л.Скалкін. Питаннями навчання дорослих іноземних мов у системі різних, короткострокових або інтенсивних, курсів іноземних мов займалися Л.К.Авраменко, С.В.Бобова, Г.О.Китайгородська [4], О.П.Рассудова, Є.І.Ушакова. Крім цього, проблемами специфіки іноземної мови як навчального предмету займалися В.О.Артемов, Б.В.Беляєв, І.О.Зимня, особливості комунікативного навчання вивчали І.Л.Бім, С.Брумфіт, особливостям навчання дорослих іноземної мови присвятили свої праці В.М.Ботов, Ж.Л.Витлін [2], Н.Д.Гальскова, Н.В.Лесохіна, Р.П.Мільруд, В.В.Сафонова та інші. Однак, слід відмітити, що поняття «дорослий» охоплює досить широкий віковий діапазон, тому дорослими слухачами, які вивчають іноземну мову, ми вважаємо і тих, що навчаються, наприклад, за спеціальністю «Охорона закордонних дипломатичних установ» [9] і працюються над здобуттях освіти за фахом, так і тих, хто давно залишив часи навчання в навчальних закладах і вирішив опанувати іноземну мову на курсах інтенсивного вивчення або індивідуально, за допомогою репетитора.

Метою нашої статті є дослідити з психолого-педагогічної точки зору істотні особливості, що відрізняють навчання дорослих в процесі опануваннями ними іноземних мов та визначити основні умови, які б стали запорукою успіху на шляху вивчення іноземної мови дорослими всіх перелічених вікових категорій, виходячи з власного досвіду.

Об'єктом нашого дослідження є особливості навчання дорослих, а предметом виступає методика організації заняття з іноземної мови та шляхи подолання труднощів при навчанні дорослих.

У педагогіці виокремлено особливий розділ – андрагогіка, в якому розкриваються і розвиваються принципи навчання дорослих. У відповідності до них, ефективне навчання дорослих будується від загального до часткового. Така стратегія навчання дозволяє спочатку сформувати основу, на яку високими темпами будуть нанизуватися всі інші знання. Відомо, що на момент досягнення людиною 25-річного віку процес накопичення нею знань завершується, вона вступає в фазу передачі своїх знань дітям та іншим людям. Це природній біологічний процес, який слід враховувати при навчанні дорослих. Але культурні зміни в сучасному суспільстві зсувають бар'єри і межі для тих, хто тягнеться до знань. Багато хто повертається до навчання в 30-40 років, отримує другу і третю вищу освіту. Такі «нетрадиційні студенти» дуже часто є більш успішними, ніж молодь, вони складають екзамени екстерном, поспішають стати висококваліфікованими фахівцями. Це пояснюється тим, що дорослі студенти мають більшу мотивацію в порівнянні з дітьми і підлітками, вони психологічно налаштовані на те, щоб отримати запланований результат і краще усвідомлюють необхідність іноземної мови в житті для просування кар'єрними сходами, розширення кола спілкування, творчої самореалізації, підвищення професіоналізму. Дуже часто опанування іноземної мови дорослим пов'язане не лише з його особистою зацікавленістю, але й з вигодою компанії чи підприємства.

Іншими характерними відмінностями дорослого студента, які необхідно враховувати викладачу під час формування курсу навчання іноземної мови, є такі:

– дорослий студент прагне до негайного практичного застосування отриманих знань і умінь у повсякденному і професійному житті;

– дорослий висуває підвищені вимоги стосовно якості і результатів навчання;

– дорослий усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю і має значний життєвий досвід, зокрема і навчальний;

– у процесі опанування іноземною мовою дорослими людьми їм дійсно нелегко знову опинитися в ролі учня, як колись, у молоді роки.

Саме тому основними психологічними особливостями навчання дорослих іноземної мови будуть такі:

1) дорослі вивчатимуть лише те, що, на їхню думку, їм необхідно, їхнє навчання буде ефективним тоді, коли у них з'явиться потужна внутрішня мотивація для оволодіння певними знаннями або для набуття нових навичок. На сьогодні існують цілі комплекси мотиваційних технологій, крім того, високу мотивацію може підтримувати і сам викладач;

2) задля реалізації потреби дорослого слухача у негайному застосуванні одержаних знань, умінь та навичок на заняттях часто використовують рольові ігри, імітацію реальних життєвих ситуацій – це істотно прискорює застосування мови на практиці;

3) дорослі люди, як правило, навчаються в процесі роботи, тому основна перешкода практичного характеру полягає в тому, що у дорослих, працюючих людей часто не вистачає часу для повноцінних занять з викладачем або самостійно. Якщо іноземна мова необхідна людині в роботі, їй легше знайти час для її вивчення. Як свідчить досвід, якщо у дорослого студента не буде можливості зразу після вивчення певного матеріалу закріпити одержані знання на практиці, а потім періодично повторювати ці практичні вправи, нові знання дуже швидко забудуться;

4) на навчання дорослих людей великий вплив має попередній досвід. У дорослих сприйняття знань є пов'язаним, тому знання повинні корелювати з накопиченим життєвим досвідом. Якщо нові знання не узгоджуються з тим, що учень уже знає, він підсвідомо налаштовується на те, щоб такі знання відхилити;

5) якщо вивчаючи іноземну мову в школі або вищому навчальному закладі людина не досягнула значних результатів, це також

не сприятиме успішному її оволодінню пізніше. Важливо вміти відкинути минулий невдалий досвід вивчення і розпочати все заново. Одним з гальмівних факторів у процесі вивчення іноземної мови стає занепокоєння з приводу того, що зазнаєш невдачі; тому важливо на заняттях створювати неформальну обстановку;

6) більшість дорослих негативно ставляться до оцінювання їхніх знань. Конкуренція погано впливає на навчання дорослих людей. Більшість з них досить критично ставляться до своєї здатності чогось навчитися; тому психологи стверджують, що дорослих необхідно не оцінювати, а скеровувати. Наприклад, досить часто практикуються такі завдання, де немає єдиного правильного рішення, основною метою таких вправ є розвиток мовних навичок на базі існуючого індивідуального досвіду слухача;

7) при навчанні дорослих людей слід застосовувати різноманітні методи навчання. На цьому твердженні ми зупинимося детальніше.

У дорослих, як і у дітей, процес навчання протікає швидше, коли учень сприймає інформацію відразу декількома органами чуття. Відеофільми, слайди та інші наочні матеріали можуть значно посилити враження від занять. Щоб викликати зміни в образі дії, відношенні або думках дорослого учня, необхідно залучати його до активної участі у навчальному процесі, тобто використовувати дискусійний метод навчання.

На сьогодні особливої популярності набуває інтенсивна методика навчання іноземної мови. Вона на допомогу всім, у кого обмаль часу. Дорослий учень (студент) запам'ятовує і відпрацьовує певне коло сталих виразів, шаблонів, завдяки цьому він в принципі зможе висловитися та зрозуміти співрозмовника. Інтенсивний метод спрямований на формування «виразної мовленнєвої поведінки», а тому часто набуває мовного характеру. На курсах вивчення іноземної мови навчальними прийомами стануть діалогічне спілкування і тренінги. Такого роду навчання значною мірою ґрунтується на самонавчанні і саморозвиткові та потребує високої самодисципліни [10, с. 275]. Іншими словами, необхідно навчити вчитися, привити навички самостійної роботи, починаючи з елементарного: як працювати зі словником, з текстом, як краще вчити слова і вирази, як будувати речення. Роль викладача іноземної мови часто зводиться до ролі координатора самонавчання учнів (студентів). Відбір словникового матеріалу для курсу інтенсивного вивчення відбувається за тематичним принципом.

Як свідчить досвід, ті, кому по роботі доводиться підвищувати кваліфікацію, проходити численні тренінги, переатестації, семінари, легше включаються в навчання іноземної мови, ніж люди, що виконують монотонну одноманітну роботу. Немає людей, не здатних вивчити іноземну мову: багаторазові прослуховування, повторення за диктором, побільше практики і буде результат. Націленість на успішне вивчення іноземної мови і досягнення поставленої мети обов'язково дасть позитивні наслідки, саме дорослим слід допомагати вірити в свої сили і постійно нагадувати, що все у них вийде [10, с.276].

В рейтингу популярності методик навчання іноземних мов найбільш ефективною визнаний комунікативний підхід, який, як видно з його назви, спрямований на практику спілкування. Причину цього легко пояснити. Як правило, люди починають вивчати іноземну мову в дорослому віці задля досягнення єдиної і основної мети – могти спілкуватися з партнерами, колегами, друзями і т.д. Із чотирьох складових, на яких тримається будь-який мовний тренінг (читання, письмо, говоріння і аудіювання) підвищена увага приділяється саме двом останнім – розвиток мовлення і сприйняття (розуміння) мови на слух, оскільки це основа процесу спілкування. На таких заняттях рідко приділяється увага складним синтаксичним конструкціям або серйозній лексиці. Методика навчання іноземної мови спрямована на комунікацію, а не на механічне заучування граматичних правил і лексики. Навчання лексико-граматичної складової говоріння доцільно поділити на два етапи. На першому етапі формуються основи володіння говорінням у формі монологічного і діалогічного опису-міркування. Другий етап полягає в удосконаленні навичок і умінь у формі міркування. Комунікативний метод набуття мовних навичок базується на заняттях з іграми, мультимедійними додатками, відеокурсами, дебатами на теми, що викликають найбільші труднощі, ознайомленні з культурою, традиціями й побутом країн, мова яких вивчається.

Серед основних позитивних особливостей комунікативного методу можна виділити такі: інтерес дорослих учнів, оскільки заняття проходять у цікавій, легкій для сприйняття формі; залучення всіх можливостей організму: слуху, зору, мовленнєвого апарату; підвищення інформативності слухачів, оскільки при такому підході дається дуже багато позначальної країнознавчої інформації; розвиток ситуативного спілкування, що дуже позитивно позначається на поліпшенні можливості мислити іноземною мовою.

Відомо, що процес оволодіння новою мовою, новою культурою відрізняється значною складністю. Під час спілкування з представниками іншої нації люди інколи губляться, стикаючись з проблемою мовного бар'єру і незнанням реалій іншої країни. Тому на заняттях необхідно формувати комунікативні навички дорослих учнів (студентів) у контексті національно-культурних особливостей. Власний досвід дозволяє стверджувати, що викладачу необхідно докладати чималих зусиль, щоб подолати певні труднощі при навчанні дорослих студентів, а саме: страх допустити помилки, невдалий досвід вивчення іноземної мови в школі (вузі), невпевненість у власних силах. Успішність просування дорослого при вивченні іноземної мови визначається багатьма факторами, серед них найбільш значущими є вміння викладача представити мову як систему взаємопов'язаних елементів, раціональний розподіл діяльності у часі; висока мотивація до оволодіння іноземною мовою; врахування індивідуальних особливостей, тобто приналежність дорослого до когнітивно-лінгвістичного або комунікативно-мовленнєвого типу оволодіння мовою; адекватність реакції викладача на емоційні прояви студентів, опора на сформовані навички і засвоєні знання.

Ще однією умовою успішного навчання дорослих іноземних мов є застосування компетентнісного підходу, тобто формування різних компетенцій: не лише передача певної суми знань, а формування власної думки, відношення, уміння і бажання в подальшому удосконалюватися. Важливу роль відіграє у цьому принцип відбору навчального матеріалу, який має бути достатнім для формування міцних іншомовних навичок і умінь, відповідати інтересам, а також рівню інтелектуального, особистісного і загального розвитку дорослих, бути націленим на мовленнєві дії, які здійснюються для вирішення завдань усної мовленнєвої іншомовної комунікації, уможливлювати формування активного і пасивного запасу мовного матеріалу. Важливою умовою формування мовленнєвих навичок і умінь у спілкуванні іноземної мовою є комплекс вправ, у якому головне місце займають комунікативні вправи, які виконуються у певній послідовності і необхідній кількості, широке використання візуального підґрунтя і візуальної презентації матеріалу, використання засобів і прийомів, які зменшують вплив рідної мови, а також ефективне використання парних, групових і самостійних прийомів роботи, що базуються на професійних знаннях і життєвому та мовному досвіді слухачів.

Результати нашого дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1) дорослі – це особливий контингент слухачів, які навчаються, що характеризуються прагматичним ставленням до освітніх послуг, включенням освіти у загальний контекст життєдіяльності, залежністю освітнього середовища від їхніх домінуючих інтересів і потреб;

2) як суб'єкт навчальної діяльності дорослий відрізняється специфічною навчальною мотивацією, він самостійно визначає цілі своєї навчальної діяльності, обирає форми, методи, засоби і способи навчання, самостійно регулює процес засвоєння навчальної інформації, оцінює і корегує результати просування, розвиває власний досвід, усвідомлює свої можливості і своє місце в цій діяльності;

3) в роботі з дорослими важливо враховувати наявність у слухачів певного життєвого досвіду, а також ряд вікових, соціальних і психологічних особливостей;

4) опанування дорослими іноземної мови потребує розвитку у них іншомовних здібностей, комунікативної гнучкості, тренованості пізнавальних процесів, психологічної готовності до процесу навчання;

5) найбільш ефективною при навчанні дорослих іноземної мови є комунікативна методика, а основними педагогічними принципами в організації їхнього навчання є пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, опора на досвід, індивідуалізація, гнучкість у формуванні програм навчання, практична спрямованість навчання, де викладач виступає експертом, організатором, наставником, консультантом, джерелом знань.

У подальших дослідженнях варто детальніше зупинитися на інтенсивних методиках навчання іноземної мови як засобу спілкування і засобу пізнання, доцільність використання яких зумовлена необхідністю підвищення ефективності навчання в умовах науково-технічного та інформаційного прогресу.

Література і джерела

1. Барвенко О.Г. Субъективные характеристики взрослого учащегося в современной системе образования // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2002 – № 1. – С.106-107
2. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку. – М.: Педагогика, 1978. – 168 с.
3. Григор'єва Т.Ю. Особливості навчання іноземних мов дорослих / Т.Ю.Григор'єва // Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна. – 2005. – Вип. 20. – С. 40-83.
4. Китайгородская Г.А. Оптимальная организация учебного процесса при интенсивном обучении иностранным языкам взрослых // Психология и методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А.Китайгородская. М., 1978. – С. 45-52.
5. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 264 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых: метод. материал / Ю.Н.Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 196 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
9. Цвяк Л.В. Особливості навчання іноземної мови слухачів курсів охорони закордонних дипломатичних установ // Збірник наукових праць «Сучасні дослідження з іноземної філології». Випуск 10. Відп. ред. Фабіан М.П. – Ужгород: ФОП Бреза А.Е., 2012. – С.372-380
10. Цвяк Л.В. Самодисципліна при самостійному вивченні іноземної мови // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. В. В. Райко]. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2013. – №4(69). – С.272-280

В статье изучаются характерные особенности, присущие обучению взрослых слушателей, определяются психолого-педагогические условия успешного изучения иностранного языка взрослыми различных возрастных категорий, даются рекомендации относительно организации занятий и отбора учебного материала, исходя из личного опыта. В результате исследования установлено, что овладение взрослыми иностранным языком требует развития у них иноязычных способностей, коммуникативной гибкости, тренированности познавательных процессов, психологической готовности к процессу обучения.

Ключевые слова: обучение взрослых, иностранные языки, коммуникативный метод, интенсивная методика, компетентностный подход.

The author of the article has considered characteristic peculiarities which are specific to the process of adult teaching, as well as psycho-pedagogical conditions of successful obtaining of foreign language knowledge by adults from different age groups, some recommendations as to the organization of lessons and choosing of the studying materials are given on the basis of personal experience. As the result of the research it has been found out that the process of adult studying of foreign language demands development of adults' foreign language capabilities, communicative flexibility, training of the cognitive processes, psychological readiness to the process of teaching.

Key words: adult teaching process, foreign languages, communicative approach, methodology of intensive teaching, competence approach.

УДК 355.23: 355.4(477)

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, ОСОБЛИВОСТІ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ І ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ В ПРОЦЕСІ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чудик Андрій Васильович
Діденко Олександр Васильович
м.Хмельницький

У статті охарактеризовано сутність, зміст, особливості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності, а також розкрито її структуру, що містить мотиваційно-особистісний, когнітивно-інформаційний та операційно-діяльнісний компоненти. Перспективами подальших досліджень є визначення діагностичного інструментарію для вивчення стану сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних заходів та засобів фізичного впливу.

Ключові слова: підготовка, застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу, мотиваційно-особистісний, когнітивно-інформаційний та операційно-діяльнісний компоненти.

У наш час безпека прикордонника великою мірою залежить від нього самого: його фізичної і теоретичної непідготовленості, уваги до себе і своїх колег, легковажного чи серйозного ставлення до можливої безпеки, вміння прийняти правильне рішення в скрутній ситуації чи протидіяти злочинцю в складних ситуаціях. Йдеться про те, що якщо прикордонник підготовлений, може правильно оцінити обстановку, уміє належним чином застосувати прийоми самооборони або зброю, не розгублюється в екстремальній ситуації, то можна сказати, що він не потрапить в небажану ситуацію або вийде з неї з мінімальними втратами. Саме тому персонал ДПС України повинен постійно готувати себе до ефективної протидії можливим небезпечним явищам, формувати готовність до застосування засобів та заходів фізичного пливу.

Метою статті є розкриття сутності, змісту, особливостей та структури готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності.

Власне проблеми підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу стали предметом уваги вчених

порівняно недавно. Раніше ці питання дослідники розглядали у контексті проблем удосконалення фізичного виховання чи конкретного застосування знань, умінь та навичок, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності.

Фундаментальні положення теорії та методики фізичного виховання і спорту розробляли В. Афонін, В. Бальсевич, В. Видрін, В. Запорожанов, Л. Матвєєв, Ю. Ніколаєв, М. Пономарьов, Ю. Резніков, В. Столяров та ін. Вони розробили базові положення теорії фізичної культури та виховання, а також загальнодидактичні принципи навчання в сфері фізичної культури. Дослідники у своїх працях розробили основні напрями та шляхи оптимізації процесу фізичного виховання та удосконалення індивідуальних кондицій представників різних професій, визначили загальні закономірності навчання рухових дій і виховання фізичних якостей (здатностей) людини в єдності зі спрямованим формуванням особистості в загальній системі виховання.

Що стосується військовослужбовців та правоохоронців, на сьогодні вчені одностайні щодо важливості їхньої належної фізичної підготовки до виконання завдань професійної діяльності. Зокрема М.Бака, В. Корж В. Барков, В. Балишев, Є. Озеров, Г. Сухорада та ін., розглядаючи фізичну підготовку у військах, розкрили її зміст, сутність, завдання й умови ефективності, а також програмні вимоги забезпечення морально-вольової, фізичної і психологічної підготовки військовослужбовців на сучасному етапі. Дослідники трактують фізичну підготовку в Збройних силах України як важливу й невід'ємну частину військового навчання й виховання особового складу. На їх думку, вона спрямована на забезпечення фізичної готовності військовослужбовців до військової діяльності й сприяє вирішенню багатьох завдань навчання й виховання [1; 5].

Основні положення подальшого вдосконалення спеціальної фізичної підготовки правоохоронців у вузах Міністерства внутрішніх справ України розглядають у своїх наукових працях С. Антоненко, І. Закорко, О. Івлєв, А. Лущак, Г. Яворська та ін. Дослідники загалом визначили основні напрями удосконалення системи фізичної підготовки курсантів освітніх установ, зокрема вони звертають увагу на необхідність її комплексування на основі використання вправ, що одночасно забезпечували б удосконалення фізичних якостей, рухових умінь і навичок, на доцільність залучення для цього потенціалу суміжних дисциплін, таких як вогнева й тактико-спеціальна підготовка, на впровадження методів моделювання різних ситуацій професійної діяльності співробітників міліції та ін.

Що стосується прикордонників, сьогодні окремі питання застосування заходів та засобів фізичного впливу захисників кордону вчені розглядають у контексті забезпечення їхньої особистої безпеки. Вагомим при цьому слід назвати працю таких учених, як М. Горбачов, А. Неділько та Ю. Юрчук. У роботі «Особиста безпека та застосування сили» вони зазначають, що для персоналу ДПСУ найбільш актуальним, з точки зору особистої безпеки, є здатність до самозбереження та самовиховання (стійкість), нормальне (стабільне) функціонування в умовах впливу різних внутрішніх та зовнішніх загроз, можливість професійної діяльності за умови ризику та в інших екстремальних ситуаціях. Дослідники підкреслюють, що специфіка службової діяльності офіцера-прикордонника завжди пов'язана з ризиком (фінансовим, соціальним, економічним, політичним, психологічним), і власне такий ризик є звичайним для тих, хто веде боротьбу з правопорушниками [2].

Зазначені дослідники поглибили розуміння сутності фізичної підготовки для ефективного виконання офіцерами-прикордонниками завдань професійної діяльності, проте безпосередньо не розглядали проблему їх підготовки до застосування засобів і заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Поняття професійної готовності є важливою категорією теорії діяльності. Його почали використовувати з кінця XIX ст. у психологічних дослідженнях установки, що обумовлена потребою індивіда до певного напряму активності в середовищі. У наш час «готовність» особистості до того чи іншого виду діяльності вчені вважають важливою передумовою для успішного переходу особистості до систематичної організованої діяльності. При розгляді цього поняття вчені загалом доримуються основних принципів вивчення особистості й діяльності, зокрема йдеться про принципи єдності діяльності й особистості (О. М. Леонтьєв, В. М'ясищев, К. Платонов, Л. Рубінштейн та ін.), провідної ролі активності особистості в цілеспрямованій діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Серіков, В. Сластьонін) та ін.

На сьогодні у науковій літературі склалося декілька підходів до вивчення готовності до діяльності. Зокрема важливе значення має функціональний підхід. Його представниками є такі дослідники, як М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Левітов, К. Платонов, В. Сластьонін та ін. Ці вчені при розгляді готовності звертають увагу насамперед на процесуальні якості особистості, безпосередньо значимі для діяльності. Представники функціонального підходу, розглядаючи проблему готовності особистості у певних функціональних станах, пов'язують готовність з працездатністю, передстартовою активізацією психічних функцій людини, її умінням мобілізувати необхідні фізичні й психічні ресурси для виконання діяльності.

У свою чергу представники особистісного підходу К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін. трактують готовність як вияв індивідуально-особистісних якостей, обумовлених характером майбутньої діяльності, як комплекс інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за місцем й функціями у регуляції діяльності особистості. На думку вчених, при цьому провідну інтегруючу роль виконують особистісні якості, які виражають спрямованість особистості на відповідну діяльність.

Важливе значення має трактування готовності як інтегрального особистісного утворення, системи якостей особистості, що забезпечує результативність діяльності фахівця. Особистісно-діяльнісного підходу до тлумачення готовності дотримуються А. Деркач, В. Каширін, Н. Кузьміна, Б. Ломов, В. Мерлін, В. Серіков, В. Сластьонін, П. Якобсон та ін. Учені підкреслюють, що готовність до праці є певним рівнем у розвитку особистості та передбачає сформованість цілісної структурованої системи ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових та операційно-поведінкових особистісних якостей, що забезпечують оптимальне орієнтування особистості в діяльності.

Загалом представники усіх підходів поняття готовності розглядають в контексті підготовки особистості до професійної діяльності. Професійну готовність вважають результатом процесу професійної підготовки, що формується за умови ефективної організації всієї системи професійної освіти. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що категорії «професійна готовність», «фізична готовність майбутнього офіцера-прикордонника» і «готовність до застосування засобів і заходів фізичного впливу» співвідносяться між собою діалектично як загальне, особливе та одиничне.

Серед військових педагогів та психологів проблему готовності досліджували О. Барабанщиков, А. Галімов, Д. Іщенко, М. Нещадим, О. Старчук, В. Уліч, В. Ягупов та ін. Зокрема В. Уліч розглядає готовність до управлінської складової професійної діяльності як складне, стійке особистісне утворення, що виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань, умінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати завдання професійної діяльності [4, с. 44].

Учений О. Старчук вважає, що фізична готовність майбутнього офіцера – це професійно-особистісне новоутворення, що формується у процесі фізичної підготовки, забезпечує можливість сформувати у майбутніх офіцерів ситуацію успіху і результати її в процесі професійного становлення й самовдосконалення під час військової служби [3, с. 16].

Загалом вчені ведуть мову про інтегративний характер готовності як особистісного утворення. Головною особливістю готовності до професійної діяльності дослідники визначають її інтегративний характер, який виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, погодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності й наступності їхнього функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, які свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала, що сприяє продуктивності діяльності.

Узагальнюючи результати проведених досліджень, можна констатувати, що готовність до професійної діяльності вчені розглядають як складне, багатокомпонентне й багаторівневе явище. Можна стверджувати, що переважно в структурі готовності до професійної діяльності вчені виокремлюють мотиваційний компонент (спрямованість особистості, основні мотиви), особистісний (здібності та індивідуально-психологічні якості), когнітивний чи пізнавальний (професійні знання) та діяльнісний, тобто практичний, чи виконавський (система вмінь і навичок).

У всіх цих випадках склад готовності до майбутньої діяльності дослідники розглядають у нерозривному зв'язку з характером й змістом самої діяльності [6]. З огляду на це можна стверджувати, що готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності охоплює усвідомлення ними значення ролі спеціальних засобів і заходів фізичного впливу для ефективного вирішення завдань оперативно-службової діяльності, систему знань щодо особливостей та правил використання спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності, а також уміння та навички ефективного застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності.

Загалом аналіз наукових досліджень з питань готовності до професійної діяльності дозволяє виокремити в структурі готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності декілька компонентів, зокрема мотиваційно-особистісного, когнітивно-інформативного та операційно-діяльнісного.

Системотвірним компонентом готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності ми виділяємо *мотиваційно-особистісний*, що визначає мету і характер діяльності офіцера-прикордонника. Мотиваційно-особистісний компонент у структурі готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності охоплює систему мотивів, інтересів, пов'язаних зі сферою застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу.

Зазначений компонент передбачає позитивне ставлення до вивчення питань щодо застосування заходів і засобів фізичного впливу, свідоме прагнення сформувати відповідну готовність для забезпечення ефективності вирішення оперативно-службових завдань з охорони кордону. Цей компонент стосується розуміння майбутніми офіцерами-прикордонниками необхідності оволодіння знаннями про застосування заходів і засобів фізичного впливу. Він також охоплює інтерес до питань застосування заходів і засобів фізичного впливу як необхідної умови ефективного виконання завдань з охорони кордону, прагнення до набуття знань про особливості застосування заходів і засобів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності.

До цього компонента готовності до застосування заходів і засобів фізичного впливу ми зараховуємо також особистісні фізичні якості майбутніх офіцерів-прикордонників. У цьому випадку йдеться про те, що професійна діяльність офіцера-прикордонника висуває великі вимоги до його фізичного стану. Для виконання завдань оперативно-службової діяльності офіцер-прикордонник повинен мати високі показники розвитку пізнавальних психічних процесів (характеристик уваги, пам'яті, мислення), організаторських, вольових і комунікативних якостей. Особливе значення мають висока нервово-психічна стійкість, високий рівень розвитку психомоторних і фізичних якостей (швидкість сенсомоторних реакцій, спритність, точна координація рухів, загальна й спеціальна фізична витривалість, здатність до тривалої розумової й фізичної напруги, уміння швидко відновлювати сили після фізичних і психічних навантажень і т.д.). У зв'язку із цим офіцер-прикордонник повинен мати гарний загальний стан здоров'я, високу працездатність, бути зданим протистояти негативному впливу гіподинамії. Окрім всього, офіцера-прикордонника повинні відрізняти також сила волі, наполегливість, рішучість, впевненість у своїх силах, стійкість до стресогенних чинників, оптимізм.

Таким чином, для успішного виконання завдань оперативно-службової діяльності офіцери-прикордонники повинні мати гарну фізичну підготовку, високу психічно-емоційну стійкість, мати такі особистісні якості, як висока працездатність, сила волі, наполегливість, віра в свої сили та ін.

Когнітивно-інформативний компонент готовності до застосування заходів і засобів фізичного впливу – це сукупність науково-теоретичних знань про специфіку застосування заходів і засобів фізичного впливу при вирішенні завдань оперативно-службової діяльності. Зміст когнітивно-інформативного компонента готовності до застосування заходів і засобів фізичного впливу ґрунтується на системі знань про різні рівні захисту та опору, а також про передбачені законом дії прикордонників у відповідь; про правила та процедуру застосування засобів фізичного впливу, спеціальних засобів відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій. Цей компонент охоплює також знання про основні правила комунікації, які допоможуть прикордонникам встановлювати і підтримувати ефективні контакти з громадянами (для стримування або попередження небезпеки), загальні уявлення про різні аспекти стресу, причини його виникнення, адекватні реакції та способи управління стресом, а також основні положення психології поведінки жертви та нападника, правила вербального самозахисту.

Операційно-діяльнісний компонент у структурі готовності до застосування заходів і засобів фізичного впливу поєднує систему вмінь, серед яких найбільш значимими є:

уміння швидко оцінювати рівень небезпеки ситуації, реагувати на неї та приймати правильні рішення щодо застосування заходів фізичного впливу та використовувати при цьому різну техніку та способи;

уміння практично використовувати різні способи забезпечення безпеки при виконанні повсякденних обов'язків із застосування засобів та заходів фізичного впливу;

уміння застосовувати заходи фізичного впливу, у тому числі прийоми рукопашного бою, до порушників законодавства України з метою припинення правопорушення та їх затримання;

уміння застосувати спеціальні засоби фізичного впливу для захисту громадян і самозахисту від нападу та інших дій, що створюють загрозу їх життю або здоров'ю або для припинення опору прикордонникам та іншим особам, які виконують службові або громадські обов'язки з охорони громадського порядку, і боротьби зі злочинністю чи звільнення заручників;

уміння застосовувати засоби та заходи фізичного впливу з дотриманням безпеки в будь-яких нестандартних ситуаціях, що можуть виникнути під час оперативно-службової діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх офіцерів-прикордонників застосування засобів і заходів фізичного впливу проявляється також в умінні здійснювати психологічний вплив на порушника чи вербальний самозахист. Крім того, професійна діяльність офіцерів-прикордонників передбачає доцільність виділення в операційно-діяльнісному компоненті готовності до застосування засобів і заходів фізичного впливу вмінь, які допоможуть прикордонникам встановлювати і підтримувати ефективні контакти з громадянами (для стримування або попередження небезпеки), умінь протидії стресу чи управління ним.

Загалом сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування засобів і заходів фізичного впливу виражається в сукупності вмінь щодо належного застосування засобів і заходів фізичного впливу, що оптимальним чином забезпечують ефективне виконання завдань оперативно-службової діяльності.

Отже, ми розглядаємо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування засобів і заходів фізичного впливу як важливу складову частину їхньої професійної підготовки, оскільки від рівня сформованості зазначеної готовності багато в чому залежить успішність виконання ними завдань оперативно-службової діяльності.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що готовність майбутніх

офіцерів-прикордонників до застосування засобів і заходів фізичного впливу відрізняється складністю, обумовленою, з одного боку, багатогранністю цього утворення, з другого боку – розмаїтістю чинників, що впливають на її формування. Готовність до застосування засобів і заходів фізичного впливу є структурним елементом системи загальної професійної готовності офіцера-прикордонника.

З урахуванням наукових поглядів та методологічних трактувань готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності трактувати як професійно важливу особистісну властивість, що охоплює усвідомлення майбутніми офіцерами-прикордонниками значення ролі спеціальних засобів і заходів фізичного впливу для ефективного вирішення завдань оперативно-службової діяльності, систему знань щодо особливостей та правил використання спеціальних засобів і заходів фізичного впливу, а також уміння та навички ефективного застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності. У структурі готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності можна виокремити мотиваційно-особистісний, когнітивно-інформативний та операційно-діяльнісний компоненти.

Перспективами подальших досліджень є визначення діагностичного інструментарію для вивчення стану сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних заходів та засобів фізичного впливу.

Література та джерела

1. Бака М.М. Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді: навч.-метод. посіб. / М.М.Бака, В.П.Корж. – К.: ПВА «Книга пам'яті України», 2004. – 464 с.
2. Горбачов О. М. Навчально-методичний матеріал для проведення занять з дисципліни «Особиста безпека та застосування сили» / О. М. Горбачов, А. С. Неділько, Ю. Г. Юрчук. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 326 с.
3. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / О О. Старчук. – Хмельницький, 2011. – 189 с.
4. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / В. Л. Уліч. – Хмельницький, 2007. – 172 с.
5. Фізична підготовка у військах: практичні рекомендації: навч.-метод. посіб. / [В.І.Барков, В.В.Балишев, С.І.Глазунов, Г.І.Сухорада та ін.]. – К.: НАОУ, 2005. – 280 с.
6. Діденко О. В. Організація контролю знань, умінь і навичок курсантів у процесі навчання загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін: методичний аспект / О. В. Діденко, М.О.Мацишин // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. Серія: Педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2011. – № 57. – С.19-22

В статье охарактеризованы сущность, содержание, особенности готовности будущих офицеров-пограничников к применению специальных средств и мер физического влияния в процессе оперативно-служебной деятельности, а также раскрыта ее структура, которая содержит мотивационно-личностный, когнитивно-информационный и операционно-деятельностный компоненты. Перспективами дальнейших исследований является определение диагностического инструментария для изучения состояния сформированности готовности будущих офицеров-пограничников к применению специальных мер и средств физического воздействия.

Ключевые слова: подготовка, применение специальных средств и мер физического влияния, мотивационно-личностный, когнитивно-информационный и операционно-деятельностный компоненты.

The paper describes the nature, content and features of future border guard officers readiness to use special means and measures of physical influence in the operational and service activity and reveals its structure containing personal motivationa, cognitive and operational information and activity components. Prospects for further research have been determined with the diagnostic tool for the study of formation of future officers and border guards to the application of special measures and means of physical restraint.

Key words: preparation, use of special tools and measures of physical exposure, motivational personal, cognitive and operational information and activity components.

УДК 364.44

ДІАГНОСТИЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ СУПРОВОДУ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Шелевер Оксана Василівна
м.Ужгород

У статті розглянута проблема супроводу вихованців інтернатних закладів, проаналізована специфіка і завдання діагностичної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Запропонована комплексна діагностична програма супроводу вихованців, яка складається з трьох блоків (медичний, соціальний і психолого-педагогічний), визначені основні завдання та зміст психолого-педагогічної діагностики на окремих вікових етапах. Подальші дослідження стосуються проблеми супроводу під час корекційно-розвивальної, консультативної, профорієнтаційної роботи в інтернатних закладах.

Ключові слова: інтернатні заклади, супровід, медична діагностика, соціальна діагностика, психолого-педагогічна діагностика.

Психолого-педагогічний супровід як модель роботи психологічної служби системи освіти спрямований на створення соціально-психологічних і педагогічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку кожної дитини в ситуації шкільної взаємодії. Супровід виникає з логіки і завдань розвитку самого учня, опирається на його можливості.

Вихованці інтернатних закладів складають особливу категорію дітей. Переважна їх більшість мають різні відхилення в розвитку (більше 80% від загального числа дітей). Тому надзвичайно актуальною в інтернатних закладах є робота, спрямована на підтримку таких дітей.

Проблеми вихованців інтернатних закладів знайшли своє відображення в працях вітчизняних вчених: Т.Завгородньої, Л.Кузьменко, Н.Лисенко, А.Наточій, Б.Ступарика, І.Трубавіної та ін. Психологічні особливості дітей-сиріт вивчали І.Дубровіна,

М.Лісіна, Є.Смірнова, А.Прихожан, Н.Толстих, Н.Денисевич, Л.Шипіцина, Є.Стребелєва та ін. Ці особливості та проблеми необхідно враховувати при організації психолого-педагогічної роботи з дітьми даної категорії. У нашому дослідженні ми зосередимо увагу на одному із завдань психолого-педагогічного супроводу вихованців школи-інтернат.

Мета статті – розглянути специфіку та запропонувати напрями діагностичної роботи з вихованцями інтернатних закладів.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Дуже складну і специфічну категорію дітей складають учні, які навчаються в школах-інтернатах. Специфіка комплектування шкіл-інтернатів полягає в тому, що переважна більшість дітей приходять з малозабезпечених, соціально неблагополучних сімей. Значна частина учнів відноситься до категорії дітей-сиріт або дітей, які позбавлені батьківського піклування (батьки позбавлені батьківських прав, відмовилися від дитини, знаходяться у місцях позбавлення волі).

Такі діти складають переважну більшість вихованців інтернатних установ. У них виявлені серйозні відхилення в стані здоров'я і психічному розвитку. До 60% вихованців мають важку хронічну патологію, переважно центральної нервової системи. Приблизно стільки ж учнів відстають у фізичному розвитку. Біля 90% дітей мають психоневрологічні розлади. Практично здоровими є тільки 5% вихованців інтернатних закладів [1].

Діяльність психолога під час психолого-педагогічного супроводу передбачає систематичне спостереження за психолого-педагогічним статусом дитини і динамікою її психічного розвитку в процесі навчання; створення соціально-психологічних умов для розвитку її особистості і успішного навчання; створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми в психологічному розвитку та навчанні [2, с.9].

Ця діяльність включає традиційні напрями роботи шкільного психолога (діагностичний, корекційно-розвивальний, консультативний) і здійснюється в тісній співпраці з педагогічним колективом, соціальними та медичними працівниками освітніх закладів.

В роботі психологічної служби інтернатних закладів діагностика займає важливе місце. Тільки на основі детальної кваліфікованої характеристики стану здоров'я, рівня психічного розвитку та особистісних властивостей можливе створення адекватних і результативних програм психологічного супроводу.

Проблема діагностики стану здоров'я і розвитку цієї групи дітей складна з декількох причин. Значна кількість дітей має обтяжену спадковість, вроджену або набуту на ранніх етапах розвитку соматичну і психічну патологію. Більшість з них до приходу в інтернатні заклади росли і виховувалися в неблагоприємних умовах. Емоційна депривація, особливо в ранньому віці, веде до складних відхилень в стані здоров'я і особливо психічному та особистісному розвитку, порушень емоційно-вольової сфери, труднощів соціалізації.

Враховуючи багатогранність і специфіку проблем у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, діагностичне обстеження має носити комплексний характер і виявляти загальний стан здоров'я цих дітей. При цьому здоров'я розуміється як стан людини, який характеризується повним фізичним, духовним і соціальним благополуччям, а не тільки відсутністю хвороб і фізичних недоліків. На даний час виділяються взаємопов'язані аспекти здоров'я людини: соматичне, психічне і соціальне.

Відповідно, комплексне діагностичне обстеження дітей передбачає наступні напрями:

1. Медична оцінка стану організму.

2. Емоційно-вольовий, інтелектуальний та комунікативний розвиток.

3.Соціально-особистісний розвиток.

Основні завдання діагностики можуть бути визначені наступним чином:

1. Встановлення відповідності рівня розвитку дитини (фізичного, психічного) віковим нормам.

2. Визначення характеру і ступеню відхилення у стані здоров'я.

3. Виявлення ступеню дезадаптації дитини.

4. Виявлення індивідуальних психофізичних особливостей, які необхідно враховувати при плануванні і проведенні корекційно-розвиваючих і реабілітаційних заходів.

Діагностичне обстеження повинно бути достатньо повним, щоб виявити всі значимі характеристики соматичного, психічного і психологічного статусу дитини. Показники розвитку і методи їх оцінки повинні відповідати віку обстежуваних.

Діагностична програма психологічного супроводу вихованці інтернатних закладів повинна включати, на нашу думку, наступні блоки:

1. Медична діагностика:

- показники фізичного розвитку;
- показники стану органів і систем організму;
- оцінка психоневрологічного стану дитини.

2. Соціальна діагностика:

- характеристика соціальної ситуації , в якій знаходилася дитина до моменту позбавлення батьківського піклування (в сім'ї);
- умови виховання після позбавлення батьківського піклування.

3.Психолого-педагогічна діагностика:

- показники сформованості основних (ведучих) видів діяльності;
- показники рівня розвитку психічних процесів;
- показники, які відображають індивідуальні особливості пізнавальної, емоційно-вольової та особистісної сфери.

Дані медичної діагностики дозволяють прослідкувати процес фізичного та психоневрологічного розвитку дитини і динаміку стану її здоров'я. Якщо дитина певний час виховувалась у сім'ї, то використовуються дані медичної документації, попередніх медичних обстежень.

До основних медичних показників здоров'я дітей можна віднести:

- генетичні параметри (обтяжена спадковість і т.д.);
- наявність або відсутність хронічної патології;
- наявність або відсутність функціональних порушень в органах або системах організму;
- наявність або відсутність фізичних дефектів, які обмежують соціальну дієздатність людини;
- наявність або відсутність інфекційних захворювань;
- наявність або відсутність гострої захворюваності.

Від стану організму дитини безпосередньо залежить її фізичний розвиток.

Фізичний розвиток – важливий показник здоров'я і соціального благополуччя дитини. Основними показниками фізичного розвитку є: зріст, маса і окружність грудної клітки. При оцінюванні фізичного розвитку дитини використовують також результати фізіометричних вимірювань – життєвий об'єм легень, сила стискання кисті руки, станова сила, а також соматоскопічні показники: розвиток кістково-м'язової системи, кровонаповнення, жировідкладення, статевий розвиток, різні відхилення в будові тіла.

Стан психоневрологічного розвитку дитини визначається за допомогою оцінки змін в неврологічному статусі, а також за допомогою сучасних нейрофізіологічних методів обстеження (електроенцефалографія, реоенцефалографія, магнітно-резонансна томографія, ультразвукове обстеження і т.д.) [3].

Керуючись сукупністю цих показників можна встановити рівень фізичного та психоневрологічного стану розвитку дитини. Діти дисгармонічного розвитку направляються до спеціалістів та ставляться на медичний облік. Вони потребують проведення лікувально-оздоровчих заходів.

Соціальна діагностика спрямована на виявлення і детальну характеристику соціальних умов розвитку дитини, необхідну для адекватного розуміння індивідуального шляху розвитку і організацію корекційно-розвиваючих і реабілітаційних заходів.

В якості основних показників соціальної діагностики розвитку дітей, які виховуються в інтернатних закладах, можна виділити:

- соціально-особистісний статус батьків дитини;
- причини позбавлення батьківської опіки;
- вік, в якому дитина стала сиротою або була позбавлена батьківської опіки;
- характеристика умов виховання і розвитку, в яких перебуває дитина;

- особливості сімейного виховання, які передували вилученню дитини з сім'ї;
- перспективи покращення життєвої ситуації дитини, яка залишилася без батьківської опіки.

Педагогічна діагностика дозволяє виявити характеристики поведінки і діяльності дитини в різних повсякденних ситуаціях: побутових, ігрових, навчальних, у спілкуванні з дорослими та ровесниками. Ці характеристики розглядаються в поєднанні з результатами психологічного обстеження.

Найбільш детальну інформацію про психічний розвиток та особистість дитини дає психологічна діагностика. Основна мета діагностики – отримання достовірних результатів, на основі яких будується відповідна картина психічного розвитку дитини. При цьому обстеженні діагностуються в першу чергу ті показники, які пов'язані з провідними напрямками психічного і особистісного розвитку дитини на даному віковому етапі.

Діагностика проводиться з врахуванням взаємозв'язку окремих процесів і властивостей психіки, тому необхідно використовувати комплекс методик, які дозволяють оцінити всі сторони психічного розвитку і побудувати цілісне уявлення про дитину.

В літературі відзначено, що на даний час не існує методик, розроблених і стандартизованих для дітей саме цієї категорії [4]. Проте особлива соціальна ситуація розвитку приводить до специфічних відхилень і особливостей розвитку: емоційна та інтелектуальна пасивність, обмеженість життєвого досвіду і, як наслідок, уявлень про оточуючий світ, особливий тип взаємовідносин з ровесниками і дорослими. Ця обставина обмежує можливості застосування багатьох відомих психологічних методик.

Методики діагностичного комплексу повинні бути теоретично обґрунтовані і адекватні віку дитини, мати достатньо тривалий період апробації, відповідати вимогам валідності і надійності. Стандартизовані методики повинні мати нормативні показники, а не стандартизовані – якісні показники, які характеризують сучасну популяцію дітей та підлітків.

Діагностична програма для кожного вікового етапу не є строго визначена. Психолог може виключати окремі методики або змінювати порядок їх проведення.

Оптимальним для проведення поглибленого психологічного обстеження дитини є клінічний підхід, який передбачає наголос на дослідженні якісних, процесуальних характеристик психічних процесів.

У зв'язку з тим, що серед вихованців інтернатних закладів часто зустрічаються різні відхилення в психічному розвитку, важливе місце в діагностиці належить оцінюванню розвитку інтелектуальної сфери у відповідності з віковими нормами. Дослідження емоційно-вольових та особистісних характеристик має проводитися з врахуванням рівня інтелектуального розвитку. Поводити дослідження повинен кваліфікований спеціаліст, психолог даного навчального закладу.

Програма психолого-педагогічного обстеження дітей інтернатних закладів зорієнтована насамперед на основні напрямки розвитку і новоутворення віку, тому розділи програми відповідають етапам вікового розвитку.

Молодший шкільний вік. Основне завдання психодіагностики, у відповідності з ведучим напрямком розвитку, полягає у дослідженні пізнавальної сфери. Враховуючи названі причини (обмежений запас знань, затримка мовного розвитку і т.д.) використання стандартизованих тестів інтелекту малоінформативне. Тому перевага надається «клінічним» методикам [5].

Діагностика пізнавальної сфери спрямована на оцінку рівня розвитку всіх пізнавальних процесів, але основний акцент ставимо на оцінювання мислення дитини.

При аналізі виконання завдань, спрямованих на вивчення пізнавальних процесів, необхідно орієнтуватися на такі показники, які характеризують діяльність в цілому:

- адекватність поведінки (насамперед, в самій ситуації обстеження);
- мотиваційний аспект діяльності – прийняття завдання (в якій формі дитина його приймає);
- доступність завдання в цілому (насамперед, розуміння інструкції);
- доступний рівень складності завдання з точки зору відповідності віковій нормі;
- стратегія діяльності (хаотична; метод проб і помилок, цілеспрямоване виконання з попередніми пробами; цілеспрямоване виконання з «випереджуючим» програмуванням і контролем діяльності);
- критичність до результатів діяльності;
- здатність до навчання (як показник потенціалу розвитку) [6] .

Здатність до навчання є обов'язковим показником рівня розвитку дитини, тому методики можуть використовуватися за алгоритмом навчального експерименту [7].

При вивченні емоційно-вольових процесів, крім спостереження під час обстеження, використовуються проективні методики. Вони відіграють основну роль і при вивченні сфери спілкування.

В цьому віці самостійне значення набуває педагогічна діагностика. Мета педагогічного обстеження полягає у виявленні засвоєного дітьми об'єму знань, вмінь та навичок; у виявленні труднощів, які вони відчувають в процесі оволодіння новими поняттями та видами діяльності; у визначенні етапу, на якому ці труднощі виникають, і тих умов, при яких вони можуть бути подолані. Після детального вивчення педагогічної документації проводиться безпосереднє обстеження сформованості у дітей навиків читання, письма, лічби.

Підлітковий вік. Результативність діагностичного обстеження підлітків залежить, насамперед, від вміння психолога налагодити з ним довірливі стосунки, встановити контакт під час обстеження. Ця умова є важливою у будь-якому віці, але особливе значення вона набуває в роботі дошкільниками і підлітками. Молодші школярі можуть просто підкоритися дорослому як підпорядковуються вчителю. Підліток, якщо буде вважати не потрібним особисто для себе, може або взагалі відмовитися працювати, або буде виконувати завдання формально, і результати будуть недостовірними.

В діагностиці психічного розвитку підлітків наголос переноситься з інтелектуальної сфери на розвиток особистості. При вивченні пізнавальних процесів провідне значення має діагностика мислення. В діагностиці особистості підлітків, як правило, широко використовуються стандартизовані особистісні опитувальники.

Проте в роботі з вихованцями інтернатних закладів необхідно враховувати, що не тільки інтелект і пов'язана з ним здатність до рефлексії, в тому числі особистісної, дуже часто відстає від вікової норми. Важливим є і те, що їх життєвий досвід та можливість взаємодії з іншими людьми теж дуже обмежені. А це, в свою чергу, приносить деякі викривлення у розуміння запитань тестової методики. Чим більше часу дитина провела в інтернатному закладі, тим більш закритим, ізольованим від оточуючого середовища був її внутрішній світ, тим більше викривлена її понятійна та вербальна сфера. Вона може не знати значення слів, не правильно розуміти їх зміст, може бути не обізнана в елементарних речах .

Необхідно також враховувати швидку втомлюваність та виснаженість таких підлітків. Тому краще використовувати методики невеликі за об'ємом, а об'ємні тести можна пропонувати в декілька прийомів.

Виходячи з цих міркувань, в діагностичній роботі з підлітками використовуються переважно проективні методики, насамперед малюнкові, які не мають вікових обмежень і не потребують спеціального матеріалу та тривалої обробки. Проте, враховуючи, що серед вихованців інтернатних закладів можуть бути підлітки з різним терміном перебування в них та з різним рівнем психічного розвитку, в методичний комплекс включають також тести інтелекту та особистісні опитувальники, які дозволяють отримати цінні матеріали.

Мета педагогічного обстеження, як і на попередньому етапі, полягає у встановленні рівня засвоєння навчального матеріалу, сформованості важливих навчальних дій, виявленні труднощів, які вони відчувають в процесі оволодіння новими поняттями і видами діяльності; визначенні етапу, на якому ці труднощі виникають і тих умов, при яких вони можуть бути подолані.

Ранній юнацький вік. Діагностика інтелектуальної, емоційно-вольової та особистісної сфери старшокласників за змістом не відрізняється від діагностики підлітків. Основне доповнення

пов'язане з появою нового завдання – профорієнтації. Специфічні умови життя і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування обмежують можливості діагностики і в цьому напрямку. Враховуючи обмеженість як власного досвіду своєї діяльності, так і спілкування з дорослими, через нівелювання індивідуальності та нерозвинутість інтересів не дуже корисними є такі методики, як ДДО та «Карта інтересів». Вихованці інтернату, як правило, не знають, що їм подобається і чого вони хочуть. Профорієнтацію краще будувати на виявленні природніх можливостей і здібностей юнака, як предметних, так і спеціальних. Але в тому випадку, коли рівень загального розвитку учня дозволяє використовувати тести, то можна проводити профорієнтаційну роботу за відповідними методиками.

В основі профорієнтації лежить виявлення нахилів, здібностей та особистісних властивостей вихованців, які характеризують інтерес і можливості оволодіння професією або сферою діяльності. Тому діагностика в сфері профорієнтації включає методики на виявлення інтересів, когнітивних та спеціальних здібностей, психомоторні та особистісні тести.

Висновки. В системі психолого-педагогічного супроводу діагностичне обстеження є першим і дуже важливим етапом роботи психолога. Дитину потрібно, насамперед, вивчити. Враховуючи специфіку вихованців інтернатних закладів діагностика має бути комплексна і виявляти всі значимі характеристики соматичного, психічного і соціально-психологічного статусу дитини. Дорослі, які знаходяться поряд з дітьми, повинні мати чітке уявлення про рівень їх розвитку, актуальні та потенційні можливості, потреби та життєві орієнтири.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми супроводу в інтернатних закладах. Подальшого вивчення потребують психолого-педагогічні програми обстеження для кожного вікового етапу, а також питання корекційно-розвивальної, консультаційної, профорієнтаційної роботи в системі супроводу дітей інтернатних закладів.

Література та джерела

1. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот / Л.М.Шипицына. − СПб., 2003.
2. Работа психолога в начальной школе / [Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л]. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 352 с.
3. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие / А.В.Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319с.
4. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития/ Под ред. Е.А.Стребелевой. М., 1998.
5. Забрамная С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С.Д.Забрамная, О.В.Боровик. – М., 2000.
6. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. − СПб., 2005.
7. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А.Я.Иванова. − М., 1976.

В статье рассматривается проблема сопровождения воспитанников интернатных учреждений, проанализирована специфика и задачи диагностической работы с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки. Предложена комплексная диагностическая программа сопровождения воспитанников, которая состоит из трех блоков (медицинский, социальный и психолого-педагогический), определены основные задачи и содержание психолого-педагогической диагностики на отдельных возрастных этапах. Дальнейшие исследования касаются проблемы сопровождения при коррекционно-развивающей, консультативной, профориентационной работе в интернатных учреждениях.

Ключевые слова: интернатные учреждения, сопровождение, медицинская диагностика, социальная диагностика, психолого-педагогическая диагностика.

The specificity and the task of the diagnostic work with the orphans and the children deprived of paternal tutelage have been analyzed. The complex diagnostic programme of supervision of pupils has been proposed. It consists of three parts: medical, social and psychological-pedagogical. We have determined the basic tasks and the content of psychological-pedagogical diagnostics of the pupils at different age stages. The future researches will touch upon the problems of supervision in the correcting-developing, consulting and occupation-orienting work in boarding schools.

Key-words: school boarding houses, attendance, medical diagnostics, social diagnostics, psychological-pedagogical diagnostics.

УДК 378.147: 7

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Школяр Наталія Валеріївна
м.Хмельницький

Розглянуто особливості професійної діяльності дизайнера, важливе місце в якій посідає творча складова. Розкривається поняття готовності до професійної діяльності майбутнього дизайнера та її компонентів – когнітивного, діяльнісного, особистісного та культурологічного. Обґрунтовується значення вивчення культурології для майбутньої професійної діяльності дизайнера, що полягає у формуванні широкого гуманітарного світогляду, використанні отриманих знань для створення нових продуктів культури і наданню їм певних смислів.

Ключові слова: професійна діяльність, формування готовності, дизайнер, культура, культурологія.

Актуальність теми дослідження. Розвиток суспільства багато у чому залежить від рівня промислової культури, яка визначає якісний показник предметного середовища, що оточує людину. Одяг, будівлі, інтер'єр, споживацькі товари, поліграфічна продукція є продуктом дизайну. Саме дизайн надає предметному середовищу культурні якості та відіграє дуже важливу роль у становленні нової промислової культури. Формування естетичного предметно-просторового середовища на професійному рівні потребує удосконалення системи дизайнерської освіти, здатної забезпечити цей процес носіями нового творчого неординарного мислення, істинної художньої культури. Дизайнерська освіта є основною базою створення і розвитку нових виробничих технологій, чинником піднесення економіки і культури країни.

Успішний розвиток галузі дизайну визначається якістю професійної підготовки спеціалістів, здатних витримати конкуренцію на ринку праці у сфері дизайнерської діяльності. Професійна підготовка майбутніх дизайнерів в умовах ринкових відносин набуває особливого соціокультурного значення. Дизайн-освіта у ви-

щому навчальному закладі спрямована на формування у студентів професійно значущих якостей, творчих здібностей, інтересів, тощо.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що професійне навчання дизайнерів як проблема професійної педагогіки починає досліджуватися вітчизняними та зарубіжними вченими на початку XX століття. Розвиток дизайну як особливого виду творчої художньої діяльності представлено в працях вітчизняних та зарубіжних учених: Р. Б'юканана, В. Я. Даниленка, Дж. Джонса, М. С. Кагана, Є. М. Лазарєва, Ю. Г. Легенького, В. В. Лубенка, Т. Мальдонадо, А. Моля, В. Ф. Рунге, Г. Саймона, В. В. Сеньковського, Г. І. Сотської, В. П. Тименка та ін. Роль мистецтва в художньому розвитку особистості майбутнього фахівця розкрито в наукових роботах О. Г. Асмолова, В. Р. Аронова, Ю. С. Асєєва, В. Л. Глазичева, О. Я. Пономарьова, О. П. Рудницької та ін.

Проблеми розвитку дизайну та дизайнерської освіти досліджувалися за різними напрямами. Серед них дизайн як засіб розвитку творчих здібностей особистості (О. В. Вишневська), методологічні та гуманітарно-художні проблеми дизайну (О. І. Геніcаретський), проектна культура та естетика дизайнерської творчості (В. Ф. Сидоренко), врахування етнокультурного середовища як важливої умови формування конструктивних умінь (В. П. Тименко), предметне середовище існування людини на основі культурологічного підходу (О. Л. Шевнюк) тощо.

Мета дослідження – визначити місце культурології у формуванні готовності до професійної діяльності майбутніх дизайнерів.

Професійна діяльність – це соціально значуща діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, вмінь і навиків, а також професійно обумовлених якостей особистості. Зміни, які відбуваються з особистістю у процесі підготовки, оволодіння професійною діяльністю та її самостійного виконання, призводять до становлення особистості як спеціаліста і професіонала.

Професійна дизайнерська освіта – це підготовка фахівців до творчої діяльності щодо забезпечення духовних і матеріальних потреб суспільства, розвитку матеріальної культури особистості; формування необхідного мінімуму професійних знань, художнього смаку у спеціалістів різних напрямів дизайну.

Особливістю професійної діяльності дизайнера є велика питома вага творчої складової. Продуктом дизайнерської діяльності є нові, оригінальні рішення, що надають штучним об'єктам і промисловим товарам культурної цінності. Найважливішою характеристикою професійної компетентності дизайнера є творчий стиль його діяльності.

Дизайнер – фахівець у галузі проектування предметного світу, формотворення виробів, необхідних для життєдіяльності людини, озброєний сумою різноманітних знань, здатний у конкретному матеріальному об'єкті реалізувати свої уявлення про соціальні потреби суспільства. Дизайн-освіта, перебуваючи у процесі становлення, закономірно орієнтується на гуманітарне світобачення, розвиток гуманістичного стилю мислення. Мистецька освіта є базою, завдяки якій реалізується творчий потенціал студента-дизайнера [1, с.8].

У науковій практиці є різноманітні теоретичні трактування готовності до певного виду діяльності. Готовність – це цілісне утворення, динамічне явище, система, що складається з безлічі компонентів. Це комплексний прояв особи, що відображає стан людини перед початком діяльності, залежний від особистих властивостей та якостей (індивідуальний аспект), її налаштованості на подолання труднощів у вирішенні проблем (мотиваційний аспект) і практичної підготовленості до майбутньої діяльності (когнітивно-операційний аспект) [1, с.9].

Формування готовності до професійної діяльності є системотвірним компонентом професійної підготовки майбутніх спеціалістів. При цьому готовність розглядається як складна інтегративна особистісна якість, що характеризує діяльнісний суб'єктивний стан особистості та мобілізацію сил для виконання професійного завдання. Зазначена мета реалізується у цілісному освітньому процесі вузу, скерованому на вирішення задач професійного розвитку майбутніх спеціалістів [2, с. 383].

Більшість авторів включають у склад готовності до професійної діяльності такі складові, як знання, вміння і навички, а також особистісні характеристики спеціаліста. З урахуванням зазначеного у складі готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності можна виділити три взаємопов'язаних аспекти: особистісний, когнітивний та праксеологічний, що характеризують відповідно морально-психологічну, теоретичну та практичну готовність до професійної діяльності. Узагальнення виділених положень надає можливість виділити структурні компоненти системи професіональної підготовки майбутніх дизайнерів: когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Когнітивний компонент відображує інформованість студента про сутність та зміст обраної професії, про вимоги до особистості спеціаліста даного профілю, а також рівень знань, необхідних для ефективної професійної діяльності. Особистісний компонент характеризує ступінь морально-психологічної готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності. У ньому відображується ступінь сформованості ціннісних орієнтацій, цікавості до обраної професії, задоволення її результатами, рівень розвитку мотивації професійної діяльності та участі у діяльності з самовдосконалення. Діяльнісний компонент готовності відображує ступінь практичної готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності.

Зазначені складові є педагогічними компонентами інтегральної готовності до професійної діяльності, яка включає ще й методологічні компоненти. До останніх серед усіх інших належить культурологічний компонент. Загальнотеоретична складова, що входить у знання, які має набути майбутній дизайнер, потребує вивчення теоретичних дисциплін гуманітарного і соціально-економічного змісту, дисциплін історико-культурного циклу, знання соціологічного і соціально-психологічного характеру, педагогічні знання [1, с. 16].

Головними і загальними для всіх студентів є вміння розробляти оригінальні за дизайнерським задумом та виконанням витвори, творчо вирішувати композиційні, колористичні і технічні завдання. Важливою є й апеляція до традицій та творчого досвіду як вітчизняної, так і зарубіжної художньої культури. Дизайнер високоякісним творчим продуктом має впливати на формування суспільного смаку й естетичної культури суспільства, надавати методичну та фахову допомогу виробничим підприємствам, проектно-конструкторським службам, організаціям, співпрацювати з творчими працівниками культури і мистецтва, орієнтуватись у різноманітті творчих та культурно-історичних процесів тощо.

У сучасній науці поняття «професійна готовність» пов'язана з професійним навчанням і відображає процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для професійної діяльності, та не може обмежитися лише оволодінням майбутніми спеціалістами процесуальною стороною професійної діяльності. Готовність дизайнера до професійної діяльності полягає у самостійному дизайн-проектуванні зразків промислової продукції, графічного дизайну, предметів культурно-побутового призначення. Студент-дизайнер повинен не лише оволодіти навичками роботи з різноманітними художніми матеріалами при вивченні фахових дисциплін, але й навчитися розкодовувати культурні коди, в яких реалізуються смисли, що є ядром культури, а також вкладати смисл у продукт своєї діяльності.

Філософська інтерпретація взаємозумовленості дизайнерської освіти та культури полягає в тому, щоб усвідомити закономірності становлення і розвитку дизайнера як творчого суб'єкта культури. З цією метою дизайнер використовує культуротворчі чинники, передусім мовні, національно-архетипні, символічні засоби вираження всезагального тощо.

У сучасних умовах засвоєння студентами спеціальних культурологічних дисциплін формує широкий гуманітарний світогляд та орієнтує майбутнього дизайнера на залучення глибоких гуманітарних знань у процесі реалізації творчого потенціалу.

Культурологія як самостійна наука про культуру у нашій країні сформувалась у 1960-і роки. Вона з'явилась на перетині філософії, історії, антропології, соціології, психології, етнології, етнографії, лінгвістики, мистецтвознавства, семіотики, інформатики, синтезуючи дані цих наук під єдиним кутом зору.

Культура є одним із фундаментальних понять соціально-гуманітарного пізнання. Первинне визначення культури у науковій

літературі належить Е. Тайлору, який розумів культуру як комплекс, що містить у собі знання, вірування, мистецтво, закони, мораль та інші здібності та звички, набуті людиною як членом суспільства [3, с.13]. У сучасному розумінні культура є сукупністю створених людиною у процесі її діяльності і специфічних для неї життєвих форм, а також сам процес їх споглядання та відтворення. У цьому сенсі поняття культури характеризує світ людини та містить у собі цінності та норми, вірування та обряди, знання та уміння, звичаї та установлення, мову та мистецтво, техніку та технологію [4, с.35].

Дизайн генетично пов'язаний з промисловим, серійним виробництвом предметів споживання, сферами обміну і споживання. До середини минулого століття практика дизайну усвідомлювалася виключно у межах економічних відносин, вона була пов'язана з проектуванням і виробництвом серійних «виробів». Пізніше відбулася «тоталізація» дизайну, що перетворило його на універсальну креативну практику, що не стільки сприяло більшій визначеності дизайну, скільки ускладнювало її. Однак, з розвитком виробництва і технологій та виникнення суспільства масового споживання, де особливого значення набула реклама, споживацька мотивація суттєво змінилась: потребу у продукті змінила потреба у комунікативному акті обміну смислами, що містяться у продукті [5, с.16].

Дизайн є ефективним комунікативним інструментом у ситуації загальної «семіотизації» речей. Дизайн у комунікативному вимірі уособлює собою процес продукування враження. Інструментом для справляння враження є все, що застосовується дизайнером, все різноманіття матеріалів та його креативних рішень. Оскільки дизайн оперує враженнями, він здатний активно формувати та ефективно впливати на ціннісні настанови людини. У зв'язку зі змінами вже наприкінці XX століття дизайн набув статус фундаментальної культурної практики, що впливає на ціннісні системи сучасного суспільства [5, с.17].

Продукуючи враження, дизайн створює комунікативне середовище та припускає виникнення ситуації обміну смислами між сторонами, що взаємодіють. Дизайн-комунікація має на меті враження, а матерією враження є образ. Відповідно, предметом особливої уваги повинен стати образ, в який необхідно закласти смисловий потенціал, що здатний справити враження [5, с.17]. Моделюючи образ, дизайнер звертається до семіотичного моделювання, де образ осмислюється у парадигмі соціальної семіотики та описується у термінах семіотичної формації, кодів і смислових маркерів.

Для того, щоб стати явищами культури, смисли повинні якимось чином проявити себе, матеріалізувати, об'єктивувати. Реалізація смислів відбувається у культурних кодах, якими можуть бути слова, символи, міфологеми, ідеологеми, стереотипи поведінки, ритуали, знаки [4, с.42]. В ході вивчення культурології майбутній дизайнер стикається з культурними кодами та отримує історію, оповідь, в рамках якої все стає на своє місце. Огортаючи думкою все, що лежить за межами власної особистості, людина включає побачене у свою діяльність.

Отже, професійна діяльність – це специфічний вид людської діяльності, спрямованої на творче перетворення, удосконалення навколишнього життя і власної особистості. У структуру інтегральної готовності майбутнього дизайнера до професійної діяльності входить серед усіх інших методологічних компонентів культурологічний компонент та педагогічні (когнітивний, діяльнісний, особистісний). Підготовка майбутніх дизайнерів потребує інтеграції загальнохудожніх і професійних знань, оскільки забезпечення майбутнього дизайнера системою інтегрованих фундаментальних знань, формування естетичних смаків та культурологічної бази професії значною мірою гарантує його професійне зростання та творчий розвиток.

Література та джерела

1. Прусак В.Ф. організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Володимир Федорович Прусак – Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – В., 2006. – 23 с.
2. Шанц Е.А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система / Е.А.Шанц // Теория и практика образования в современном мире. – 2012. – №3 – С.383-386
3. Маслова В.А. Лингвокультурология / Валентина Абрамовна Маслова. – Москва: Академия, 2001. – 208 с.
4. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии / Александр Тимофеевич Хроленко. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 184 с.
5. Лола Г.Н. Коммуникативный ресурс дизайна: методологический аспект / Галина Николаевна Лола // Вестник Санкт-Петербургского Государственного Университета Культуры и Искусств. – 2010. – №1 – С.16-19
6. Оружа Л.В. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Володимирівна Оружа – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2011. – 19 с.

Рассмотрены особенности профессиональной деятельности дизайнера, важное место в которой занимает творческая составляющая. Раскрывается понятие готовности к профессиональной деятельности будущего дизайнера и её компонентов – когнитивного, деятельностного, личностного и культурологического. Обосновывается значение изучения культурологии для будущей профессиональной деятельности дизайнера, которое заключается в формировании широкого гуманитарного мировоззрения, использовании полученных знаний для создания новых продуктов культуры и приданию им определённых смыслов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, формирование готовности, дизайнер, культура, культурология.

The article deals with peculiarities of a designer's professional activity in which a creative component ranks high. The concept of future designers' readiness to professional activity and its cognitive, active, personal and culturological components are viewed. The importance of culturology studying for designers' future professional activity which consists in the formation of broad humanitarian outlook, the use of gained knowledge for creating new products of culture and giving them certain meanings is grounded.

Key words: professional activity, formation of readiness, designer, culture, culturology.

УДК 364:364.682.42(438.24)

ВИБРАНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З БЕЗДОМНИМИ В ПОЛЬЩІ (НА ПРИКЛАДІ ПІДКАРПАТСЬКОГО ВОЄВОДСТВА)

Шлюз Беата
Жешув, Польща (Rzeszów, Poland)

Обсяги та швидкий темп проведення реформ, особливо економічних, сприяли виникненню у Польщі багатьох проблем. Описана соціальна ситуація стала причиною розширення сфери бідності, погіршення стану здоров'я людей, а також появи патологічної поведінки. Низька психічна опірність людини у скрутних життєвих ситуаціях зумовлює набуття нею стану безпорадності. Особи, які зазнали бездомності, стають неспроможними до самостійного вирішення власних проблем, розгублюються в навколишній дійсності. Питання бездомності має екстремальний (володіє найтрагічнішими наслідками), а в кінцевому результаті – патологічний характер. Окреслені проблеми є площиною для формування активної соціальної політики, соціальної допомоги, більше того вони стають викликом для соціальної роботи, спрямованої на самодопомогу і добродійність. Представлені міркування є спробою рефлексії в руслі проблеми соціальної допомоги бездомним у Польщі.

Ключові слова: соціальна допомога, соціальна робота, бездомність.

В історичному контексті явище бездомності було відомим здавна, проте сучасні дослідження й особливо ті, що мають практичне спрямування продовжують виявляти нові виклики для науковців, а також осіб, які займаються прикладною діяльністю, зокрема соціальних працівників. У 1989 р. (після так званого початку системної трансформації) в Польщі стало помітним поступове розкриття реальних масштабів явища бездомності, що зумовило розвиток досліджень цієї соціальної проблеми. Перші праці вийшли з-під пера науковців, які активно включилися в доброчинну діяльність. Серед них слід відзначити Й. Следзяновського, А.Дурач-Вальчак, а також С.Сидоровича. Побачили світ публікації К.Вербицької, Е.Блажей, Б.Бартош, Й.А.Бйоркое. У наступних роках цю проблематику досліджували багато авторів, представників різних наукових сфер зокрема Л.Францкевич, А.Франчкевич-Вронка, М.Зралек, М.Грамлевич, А. Котлярська-Міхальська, Т.Солтисяк, Д.Залевська, Р.Крачла, М.Поровський, В. Бриневич, Г.Трончинська, М.Оліва-Цісельська, К.В.Фріске, Б.Холист, Й.Мазур, Л.Станкевич, А.Пжименський. Зовсім недаво вийшли друком праці І.Грабарчик, М.Мендель, Й.Хващ, Ф.Глода, а також М.Дембського, К.Стахури, С.Ретовського. Серед авторів численних публікацій, присвячених бездомності жінок, можна відзначити М.Пісарську, Х.Рудомську, А.Храпковську-Зелінську, А.Бялас, Й. Фігарського, Б.Заєцьку, Б.Шлюз, А.Шаєрську. Проблемами бездомності сімей самотніх матерів займалися В. Кунарчик, Е.Юндзілл, Х. Камінська, Х.Борч, Д.М.Пєкут-Бродзка і Х.Кубіцька [8, s.10-11]. Сутність та вагомість проблеми, сподівання на покращання становища бездомних людей в результаті наукових досягнень, стимулюють до активізації відповідних досліджень. У зв'язку з тим, що публікацій з окресленої проблематики й надалі є досить мало, метою статті стало висвітлення та аналіз окремих аспектів соціальної допомоги і роботи, спрямованої на користь бездомних осіб у Польщі на прикладі підкарпатського воєводства.

У польській науковій літературі відображені різноманітні визначення поняття бездомності. А. Пжименський сформулював операційну дефініцію, а саме: „бездомність слід розуміти як стан осіб, які на цей часі не володіють і власним зусиллями не можуть забезпечити собі такого притулку, що відповідав мінімальним умовам, які б водночас стали підставами для визнання його житловим приміщення. Бездомними можна вважати осіб і сім'ї: (1) які користають з притулків у різноманітних центрах, де їм надають допомогу, а також задовільняють свої житлові потреби в різного виду нежитлових об'єктах або ж залишаються під відкритим небом; (2) такі, що прописані або не прописані, в якому-небудь житловому приміщенні, однак їх реальне становище відповідне описаному дефініцією бездомності; (3) лише ті особи, які мають польське громадянство, або дозвіл на постійне проживання в Польщі чи статус емігранта (а також ті, які розпочали процедуру клопотання про цей статус); (4) лише дорослі особи або ті діти, які перебувають у становищі бездомності разом із своїми батьками чи законними опікунами" [5, s.29]. У цитованій дефініції акцентовано увагу на становищі бездомних осіб, які протягом короткого або тривалого періоду не можуть самостійно забезпечити собі притулок. Таке трактування має особливу цінність в контексті налагодження соціальної взаємодії з бездомними людьми.

Серед класифікацій типів бездомності, запропонованих сучасними науковцями, можна зауважити широке різноманіття підходів. Одну з класифікацій презентував Ч. Дженкс, який здійснив поділ бездомних на вуличних і таких, які користають з притулків у різних соціальних центрах [2, s.4]. Такий поділ слід вважати доволі відносним, оскільки бездомні почергово можуть перебувати як в спеціальних установах, так і поза ними. Департамент допомоги і суспільної інтеграції Міністерства праці і соціальної політики у 2005р. визначив число бездомних в Польщі у розмірі 87238 осіб, з яких 55148 чоловіків, 18270 жінок і 13829 дітей [12]. Отже, бездомність перш за все є проблемою чоловіків. Такий висновок також підтверджують дані, зібрані на терені підкарпатського воєводства. Статевий і віковий розподіл цієї соціальної групи представлено в таблиці 1, в якій проілюстрована кількість бездомних осіб в 1999-2011 роках. Ця та наступні таблиці складені шляхом авторського опрацювання статистичних анкетних даних відділу соціальної політики підкарпатської воєводської установи (ВСП ПВУ) протягом 1999-2011рр.

Таблиця 1.

Кількість бездомних осіб у підкарпатському воєводстві в 1999-2011 рр.

Роки	Жінки		Чоловіки		Діти	Загалом	
1999	64		768		37	869	
2001	19*	44**	205*	737**	-	224*	781**
	63		942		52	1057	
2003	56*	113**	234*	763**	-	290*	876**
	169		997		66	1232	
2005	30*	109**	180*	830**	-	210*	939**
	139		1010		14	1163	
2007	59*	65**	270*	511**	-	329*	576**
	124		781		23	928	

2009	28*	87**	158*	621**	-	186*	708**
	115		779		28	894	
2011	42*	133**	235*	739**	-	277*	872**
	175		974		23	1172	

Умовні позначення: * - безпритульні бездомні, ** - бездомні, які користають з спеціальних притулків.

Подані в таблиці 1 дані дають можливість стверджувати, що в 1999-2003 роках загальна кількість бездомних осіб в підкарпатському воєводстві виросла (з 869 в 1999р. до 1232 в 2003р.), натомість з 2005 р. (1163 осіб) знижувалася до 2009р. (894 осіб). У 2011р. ця кількість знову збільшилася і становила 1172 особи. У популяції підкарпатських бездомних переважають чоловіки (768 осіб у 1999р., 1010 осіб в 2005 р.). Кількість бездомних жінок сягала 63 особи в 2001р. і 175 осіб в 2011р. Наведені сатистичні дані слугують доказом для підтвердження закономірності: у популяції бездомних відсоток чоловіків більший ніж жінок, які ставши безпритульними скеровуються в спеціальні центри, тим більше тоді, коли у них є діти. Більшість бездомних осіб перебували в призначених для них центрах (кількість чоловіків була в межаж 511 в 2007р. і 830 в 2005р.; число жінок коливалося від 44 в 1999р. до 133 в 2011р.). Водночас можна висловити припущення, що такі кількісні показники зумовлені збільшенням числа осередків, спрямованих на допомогу жнінкам. Тенденція збільшення таких центрів, передовсім для жінок, які зазнали насилля усталилася з 1991р. [9, s.197-200]. Попри це частина бездомних й надалі продовжує вести своє існування поза спеціальними центрами в різних місцях і доволі часто нежитлових.

На підставі здійснених досліджень можна констатувати, що пошук інформації про джерела і доходи бездомних осіб, особливо коли йдеться про працю у так званій «сірій сфері», надзвичайно складний, з огляду вірогідності даних респондентів і приховування деяких джерел доходів. Серед об'єктивних проблем, які пов'язані з отриманням такої інформації, слід припустити певний інтервал похибки у кількісних даних [8, s.116-117]. Бездомні особи належать до індивідів, які зазнають бідності, й водночас є групою соціального виключення. Вони не одержують сталих доходів, однак можуть володіти певними фінансовими засобами, які отримують з різноманітних джерел і в різному розмірі. Джерела доходів бездомних можна прокласифікувати відповідно до їх типів: оплата за виконання найманої праці (постійної, сезонної або випадкової); постійні грошові доходи (пенсії, пільгові допомоги, постійні грошові допомоги; грошова допомога для безробітних; виплати аліментів; одноразова цільова або періодична грошова допомога, виплати з-боку державних і недержавних інституцій; допомога від рідних і знайомих; жебрацтво; подаяння; крадіжки і шахрайство [5, s.166-170]. М. Дембський на основі досліджень, проведених у 2007р. в поморському воєводстві, зазначив, що бездомні жінки, частіше ніж бездомні чоловіки, декларували свою професійну зайнятість (51,10% жінок, 24,62% чоловіків). Водночас чоловіки частіше декларували зайнятість під час сезонних робіт (28%), а також збирання вторинної сировини (19,50%). Натомість жінки частіше користувались підтримкою у вигляді соціальної допомоги (46,10%), а також виплат, отримуваних з установ соціального захисту (11,60%). Фінансовими зобов'язаннями більше володіли чоловіки (35,80%), ніж жінки (25%) [1, s.78]. Можна припустити, що такі зобов'язання могли стати наслідком стягуваних аліментів або наявними заборгованостями.

Охарактеризувати джерела утримання бездомних осіб можна з допомогою даних по підкарпатському воєводстві, представлених у таблиці 2.

Таблиця 2.

Джерела утримання бездомних осіб в підкарпатському воєводстві в 1999-2011 роках

Рік	Особи	Джерела утримання ●							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1999	Ж	4	13	0	2	14	19	0	12
	Ч	81	33	15	8	71	244	147	169
2001	Ж	6	15	1	0	11	13	7	16
	Ч	76	47	35	9	141	240	42	62
2003	Ж*	7	0	4	2	7	38	4	14
	Ч*	17	7	14	0	45	105	47	38
	Ж**	22	32	5	0	6	7	2	21
	Ч**	98	7	33	10	57	105	122	294
2005	Ж*	5	1	0	0	2	19	1	4
	Ч*	12	6	4	0	39	75	30	16
	Ж**	25	43	8	0	5	9	1	19
	Ч**	81	110	62	5	96	102	164	167
2007	Ж*	11	1	2	0	12	21	7	19
	Ч*	16	6	10	2	55	69	64	25
	Ж**	12	25	4	1	8	5	2	8
	Ч**	91	56	40	4	116	115	60	101
2009	Ж*	4	2	1	0	21■		2	19
	Ч*	11	5	1	4	118■		24	20
	Ж**	16	32	8	2	27■		0	3
	Ч**	109	63	26	4	250■		53	66
2011	Ж*	3	1	0	0	10■		5	69
	Ч*	12	7	0	0	69■		33	223
	Ж**	14	49	10	1	38■		8	56
	Ч**	94	76	17	3	211■		56	398

Позначення: Ж - жінки, Ч – чоловіки, * - безпритульні бездомні, ** - бездомні, які користають з спеціальних притулків (з 2003 р. анкети містили більше детальної інформації); ● – анкети передбачали можливість багатократного вибору; ■ – в 2009 і 2011 роках дані про обов'язкову і факультативну соціальну допомогу об'єднано; 1 – соціальна пенсія, 2 – пенсія за віком, 3 – заробітня плата, 4 – грошова допомога для безробітних, 5 – обов'язкова соціальна допомога; 6 – факультативна соцільна допомога, 7 – доходи зі збирання вторинної сировини й жебрацтва, 8 – інше.

На підставі проілюстрованих в таблиці 2 даних, можна зробити висновок, що головним джерелом утримання бездомних чоловіків була так звана факультативна (1999р., 2001р., 2007р.) і обов'язкова в 2009р. соціальна допомога. Водночас у 2003р.,

2005р. і 2011р. бездомні користувачі спеціальних притулків існували здебільшого завдяки фінансовій допомозі, яку надавала сім'я, аліментам, випадковим заробіткам, а також перебуваючи на утриманні партнера громадянського шлюбу. У 2005р. домінуючим джерелом утримання чоловіків було збирання вторинної сировини і жебрацтво. Водночас для бездомних жінок таким джерелом були виплати так званої факультативної соціальної допомоги (1999р., 2003р., факультативної і обов'язкової у 2009р.), а також зазначені у таблиці інші джерела (у 2001р., 2007 р., 2011 р.). Особи, які проживали в спеціальних притулках, утримувалися перш за все з пенсій, призначених за віком (2003р., 2005р., 2007р., 2009р., 2011р.) та соціальних пенсій (2003р., 2005р. і 2007р.). Також необхідно зазначити, що частина бездомних осіб не володіла жодними постійними доходами, наприклад заробітною платою чи виплатами державного соціального забезпечення. Щодо підопічних спецальних притулків для бездомних слід зауважити, що ними найчастіше є особи старшого віку, соціальні пенсіонери і пенсіонери за віком. Тривале перебування в спеціальних закладах часто зумовлює виникнення у них тотальної пасивності. Водночас відомо, що в осіб, які зазнали бідності, може сформуватись так звана „винахідливість у безпорадності", яка полягає у набутті специфічних „стилів самодомопоги у ситуації біди" [10]. Дослідник М. Зьолковський зазначив, що в наш час особливо швидко: „виникають нові соціальні інституції, які є зовсім незнані або ж відомі лише частково (...). Змінюється діяльність окремих осіб і соціальних груп, виникають нові форми і схеми поведінки, мислення та оцінювання, нові стратегії адаптації і нові способи пристосування до реальності" [13, s.33]. У випадку бездомних популярною стає так звана „форма втечі", що зокрема передбачає пошук альтернативних, неконвенційних способів заробляння, які забезпечують можливість існування. Найбільш популярними є нерегулярна, випадкова робота або нетипові способи здобування засобів на життя: жебрацтво, побирання, а також звикання до існування виключно за кошти закладів сооціальної допомоги, внаслідок чого формується характерне узалежнення від соціальної допомоги, одержуваних соціальних виплат.

Вияв на початку 90-х років минулого століття (1989 р.) проблеми бездомності в Польщі викликав зростання зацікавленням цим соціальним питанням, внаслідок чого була ініційована різнопланова допомогова діяльність. У наступних роках зростало число ініціатив, впроваджувались нові форми допомоги та різноманітні інновації. Основою цієї діяльності стали запроваджені юридичні норми, в яких були оформлені положення щодо бездомних осіб. Окрім того були створені стратегії та програми на різних рівнях територіального поділу держави. В результаті сьогодні допомогу бездомним особам в Польщі надають у сфері двох секторів: публічного (державного) і неурядового (неприбуткових організацій). Власне останній, так званий третій сектор, який охоплює різноманітні товариства, фонди, рухи, спілки, світські та релігійні об'єднання є надзвичайно важливим ініціатором акцій допомоги для бездомних осіб [7, s.117-129]. Завдяки зусиллям третього сектору функціонують нічліжки, притулки, будинки для бездомних, хостели, їдальні, банки продовольства, бані, а також пункти речової і медичної допомоги. Серед основних послуг, пропонованих у цих осередках належать:

- забезпечення харчуванням, одягом, гігієнічними ресурсами та послугами;
- надання юридичних, психологічних, соціальних; інформаційних консультацій;
- допомога в оформленні документів;
- діяльність груп самодопомоги.

Державні бюджетні фінансові ресурси у соціальній сфері розподіляють наступним чином. Міністерство праці і соціальної політики фінансує неурядові організації, діяльність яких спрямовна на підтримку бездомних; Міністерство здоров'я (зокрема через Державне агентство подолання алкогольних проблем і бюро у справах наркоманії) фінансує програми, що мають на меті боротьбу з узалежненнями як загалом, так і в середовищі бездомних осіб; відділи соціальної політики воєводських урядів фінансують програми подолання бездомності; урядові установи і регіональні центри соціальної політики фінансують діяльність неурядових організацій в сфері допомоги бездомним. До головних установ, які надають допомогу бездомним зараховують повітові центри допомоги сім'ї, осередки сціальної допомоги, медичні служби, міліцію (превентивні та опікунські відділи) [8, s.63-64]. Описана діяльність є виявом так званої активної соціальної політики, соціальної допомоги, соціальної роботи, для якої притаманна самодопомога і добродійність. Системні трансформаційні зміни, які відбулися в Польщі, зумовили значне зростання соціальної активності, внаслідок чого й було створено багато позаурядових організацій, метою яких стала допомога соціально виключеним особам, зокрема бездомним.

Обов'язок забезпечувати притулок, харчування та одяг потребуючим особам у Польщі покладений на гміни (ст.17.1). Надання притулку здійснюється шляхом виділення тимчасового нічліжного місця (ст.48.2). Також гміни можуть виконувати цей обов'язок, підтримуючи діяльність спеціальних осередків або доручаючи відповідні завдання згаданим неурядовим організаціям. Обов'язок дбати про харчування індивідів, які не в стані забезпечити його собі власними силами, гміни виконують, утримуючи їдальні, розповсюджуючи талони на харчування у визначені заклади громадького харчування або пропонуючи талони на покупку продовольства (ст.48.4). Забезпечення одягом здійснюють у центрах соціальної допомоги, нічліжках, притулках, їдальнях (ст.48.3) [11].

Аналіз діяльності, яку здійснюють на території підкарпатського воєводства центри соціальної допомоги і неурядові організації, дав можливість стверджувати, що найбільш типовими формами допомоги є: фінансова, майнова та надання послуг. Кількісні характеристики такої діяльності представлено в таблиці 3.

Таблиця 3.

Форми допомоги, яка надавалась бездомним особам в підкарпатському воєводстві в 1999-2011 роках

Роки	**Тип установи**	Форми допомоги		
		Фінансова	Послуги	Майнова
1999	ЦСД	192	19	263
	НО	18	21	155
2001	ЦСД	302	1	157
	НО	4	401	765
2003	ЦСД*	205	10	185
	ЦСД**	205	0	152
	НО*	2	0	71
	НО**	49	1	1273
2005	ЦСД*	124	0	131
	ЦСД**	215	1	352
	НО*	46	0	93
	НО**	64	74	662
2007	ЦСД*	168	0	282
	ЦСД**	109	0	216
	НО*	8	0	255
	НО**	7	38	905

2009	ЦСД*	138	1	75
	ЦСД**	323	0	131
	НО*	1	0	44
	НО**	30	50	614
2011	ЦСД*	206	5	20
	ЦСД**	231	20	20
	НО*	1	0	17
	НО**	11	185	33

Позначення: * - безпритульні бездомні, ** - бездомні, які користають з спеціальних притулків, (з 2003 р. анкети містили більше детальної інформації); ЦСД – центр соціальної допомоги, НО – неурядова організація

Зазначені в таблиці 3 дані дозволяють констатувати, що пріоритетними були форми майнової (здійснють неурядові організації) і фінансової допомоги (надають центри соціальної допомоги). Винятковими є 2001р. і 2011р., протягом яких організації третього сектору інтенсифікували допомогу у формі послуг, зорієнтованих на осіб, як перебували в спеціальних притулках.

Бездомна особа може бути охоплена так званою індивідуальною програмою позбуття бездомності, що передбачає підтримку у вирішенні життєвих проблем, особливо сімейних і житлових, а також допомогу при працевлаштуванні (ст. 49). Відсутність взаємодії з соціальним працівником може стати підставою для відмови, скасування або призупинення рішення про присудження соціальної допомоги (ст. 11.2) [11]. Натомість взаємодія у вирішенні складних ситуацій стає основою процесу набуття незалежності бездомною особою. Окремі наслідки такої взаємодії відображені в таблиці 4.

Таблиця 4.

Кількість бездомних, які втратили цей статус й шляхи досягнення ними самостійності на території підкарпатського воєводства в 2004-2011 роках

Рік	Особи	Шляхи позбуття бездомності					
		1	2	3	4	5	6
2004	Ж	2*4**	0*6**	0*0**	0*0**	0*2**	0*1**
	Ч	16*3**	7*22**	2*5**	0*0**	0*13**	0*4**
2005	Ж	0*5**	0*9**	5*2**	0*0**	0*6**	0*0**
	Ч	0*24**	6*43**	1*6**	0*0**	0*24**	2*4**
2006	Ж	0*0**	0*0**	0*1**	0*0**	0*0**	0*0**
	Ч	2*5**	0*52**	0*5**	0*0**	1*23**	3*17**
2007	Ж	1*0**	0*0**	0*0**	0*1**	0*0**	1*0**
	Ч	1*9**	5*16**	1*2**	0*0**	2*5**	3*13**
2008	Ж	0*3**	0*4**	2*5**	0*0**	0*13**	0*5**
	Ч	0*3**	2*4**	0*1**	0*0**	0*6**	1*1**
2009	Ж	0*3**	1*5**	2*1**	0*0**	1*8**	0*0**
	Ч	0*4**	5*3**	0*2**	0*0**	4*8**	2*6**
2010	Ж	0*0**	1*1**	0*1**	0*0**	1*12*	4*10**
	Ч	0*10**	7*26**	1*1**	0*0**	0*15**	3*15**
2011	Ж	0*4**	1*2**	2*1**	0*0**	0*26**	3*3**
	Ч	1*6**	8**24**	1*3**	0*0**	2*11**	5*19**

Позначення: * - безпритульні бездомні, ** - бездомні, які користають з спеціальних притулків; Ж – жінки, Ч – чоловіки; 1 - працевлашування, 2 - набуття прав на особисті виплати: наприклад соціальної пенсії або пенсії за віком, постійної грошової допомоги, 3 - соціальне помешкання, 4 - спеціальне соціальне помешкання, 5 - повернення в сім'ю, 6 - інше.

У певні періоди визначальними були такі досягнення: здобуття власних фінансових засобів (2004-2007, 2010, 2011) або повернення в сім'ю (2004-2006, 2008-2011) чи одержання місця в будинку соціальної допомоги (2006-2007, 2010-2011). Натомість отримання спеціального соціального житла в Польщі й надалі залишається складною проблемою, зумовленою недостатністю помешкань такого типу.

В польській науковій літературі відзначено, що рівною мірою як науковці, так і практики помічають необхідність збільшення кількості форм допомоги бездомним особам [4, s.216-217; 6, s.51-58]. На сторінках наукових праць можна знайти пропозиції, спрямовані на покращення становища бездомних: своєчасне соціальне втручання (допомога в початковій фазі бездомності, а також тим особам, яким загрожує бездомність); створення інтервенційних об'єднань (невідкладна допомоги); будинків життєвої активності; інтердисциплінарних команд соціальної роботи (допомога бездомним і профілактична робота з тими, яким загрожує бездомність); станцій обігріву, лікарських амбулаторій та аптек, призначених для бездомних; розвиток широкомасштабної вуличної соціальної роботи; організація груп підтримки і самоврядування бездомних осіб в діючих осередках. Збагачення спектру пропонованих форм допомоги, а також методів роботи з бездомними особливо важливе в контексті профілактики цього соціального явища [3, s.223-227]. Серед пропонованих змін можна відзначити: поправки в сфері житлової політики, необхідність співпраці в галузі соціальної допомоги, освіти, працевлаштування, житлового будівництва. Змін вимагає й реалізація програм допомоги бездомним, введення диференціації в стандарти соціальних центрів, а також залучення до роботи у них професійно підготовлених соціальних працівників.

Література та джерела

1. Dębski M. Socjodemograficzny portret zbiorowości ludzi bezdomnych województwa pomorskiego – grudzień 2007 (Raport z badań), „Pomost – o bezdomności bez lęku. Pismo samopomocy" / Maciej Dębski. – Gdańsk, 2007.
2. Jencks Ch. The Homeless / Charles Jencks. – Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1994.
3. Koral J. Aktywizacja zawodowa bezdomnych / Jarosław Koral, Beata Szluz // Seminare. Poszukiwania Naukowe. – 2009 – T. 26.
4. Kulka B. Bezdomni / Bożena Kulka // Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu. M. Kalinowski (red.). – Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2005.
5. Przymeński A. Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej / Andrzej Przymeński. – Poznań: Akademia Ekonomiczna, 2001.
6. Stankiewicz L. Zrozumieć bezdomność (aspekty polityki społecznej) / Leszek Stankiewicz. – Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2002.
7. Szluz B. Miejsce i rola kościołów w systemie pomocy społecznej / Beata Szluz // Praca Socjalna. – 2007 – №r 4.
8. Szluz B. Świat społeczny bezdomnych kobiet / Beata Szluz. – Warszawa: Bonus Liber, 2010.
9. Szluz B. Pracownik socjalny wobec zjawiska przemocy w rodzinie / Beata Szluz // Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe. Społeczne i psychologiczne

aspekty zjawiska. T. 1. B. Szluz (red.). – Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, 2007.
10. Tarkowska E. Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce / Elżbieta Tarkowska (red.). – Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, 2000.
11. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU 2004, nr 64, poz. 593, z późn. zm.
12. Zalewska A. Informacja Departamentu Pomocy i Integracji Społecznej MPiPS dotycząca liczby osób bezdomnych w Polsce / Agnieszka Zalewska. – Warszawa, 2006.
13. Ziółkowski M. O różnorodności teraźniejszości (Pomiędzy tradycją, spuścizną socjalizmu, nowoczesnością a ponowoczesnością) / Marek Ziółkowski // Kultura i Społeczeństwo. – 1997 – № 4.

Размеры и быстрый темп проведения реформ, особенно экономических, способствовали возникновению в Польше многих проблем. Такая социальная ситуация стала причиной расширения сферы бедности, ухудшение состояния здоровья людей, а также появления патологического поведения. Низкая психическая устойчивость человека в трудных жизненных ситуациях способствует формированию состояния беспомощности. Лица, подвергшиеся бездомности, становятся несостоятельными к самостоятельному решению собственных проблем, теряются в окружающей действительности. Вопрос бездомности имеет экстремальный (владеет трагическими последствиями), а в конечном итоге – патологический характер. Обозначенные проблемы выступают плоскостью для формирования активной социальной политики, социальной помощи, более того они становятся вызовом для социальной работы, направленной на самопомощь и благотворительность. Представленные размышления – попытка рефлексии в русле проблемы социальной помощи бездомным в Польше.

Ключевые слова: социальная помощь, социальная работа, бездомность.

The scope and quick pace of certain reforms' implementation, economic ones in particular, created numerous problems in Poland. Situation of this kind is a cause of broadening of sphere of poverty, worsening of people's state of health and appearing of pathological behaviors. Weak psychological resistance of a human being against difficult situatons in life causes that he or she falls into the state of helplessness. Thus, the issue of homelessness is of the extreme character (is the most tragic in its effects), and in consequence – of the pathological character. Problems that come into existance are the field for an active social policy and social aid as well as social work and activities of mutual-aid and of charitable character in particular. The present considerations are an attempt of reflection on social aid towards the homeless in Poland.

Key words: social aid, social work,

УДК 005.336.2:640:378.1

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Шпичко Інна Олександрівна
м.Хмельницький

У статті розглянуто основні умови та підходи розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. До основних умов розвитку соціальної компетентності належать соціально-педагогічні, організаційно-дидактичні та зовнішньо-об'єктивні. Серед підходів до формування соціальної компетентності науковці виокремлюють гуманістичний, особистісний, діяльнісний, екофасилітативний, компетентнісний, системний та інші, які дозволяють вплинути на сферу соціальних стосунків і самореалізації суб'єкта. Процес формування соціальної компетентності має аксіологічну, громадянську, креативну, гуманістичну, рефлексивну спрямованість; максимально сприяє саморозкриттю, самовизначенню, саморозвитку, самовияву й соціалізації, проявам самостійності, ініціативності, лідерських якостей особистості.

Ключові слова: компетентність, компетенція, соціальна компетентність, соціально-педагогічні умови формування, організаційно-дидактичні умови, зовнішньо-об'єктивні умови формування.

Для сучасного етапу розвитку України характерна трансформація соціальних, культурних умов існування, що зумовлює необхідність виховання підростаючого покоління, здатного до особистісного зростання, активного включення в соціальне життя країни. Особливої ваги набуває проблема пошуків шляхів оптимізації соціального становлення сучасної молоді. Тому проблема розвитку соціальної компетентності особистості, а особливо майбутнього фахівця сфери обслуговування, є нагальною. Її актуальність зумовлюється також й тим, що система вищої професійної освіти має забезпечити майбутніх фахівців ефективним інструментарієм життєвої адаптації в мінливих соціальних умовах, сформувати ціннісні настанови та практичні вміння ефективної взаємодії й соціально-компетентної поведінки, які реально підтримують будь-які соціально-рольові функції, важливі для життєдіяльності людини і суспільства.

Починаючи з середини XX ст., поняття соціальної компетентності інтенсивно розроблялося філософами, психологами, соціологами. Так поняття «соціальна компетентність» ввів у науковий обіг німецький учений Г. Рот, який соціальну компетентність вважав одним із різновидів людської компетентності, що відображає взаємодію між людьми [7, с.348]. Науковці досліджували соціально-психологічну компетентність (Л. Лєпіхова); соціальну компетентність школярів (М. Гончарова-Горянська, О. Кононко), структуру соціальної компетентності (В. Маслєннікова), діагностику соціальної компетентності (І. Зарубінська). Формуванню соціальної компетентності приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні вчені В. Байденко, І. Зимняя, У. Каннінг, В. Куніцина, В. Сейд, Б. Шпінат, Г. Шотмейєр та ін. У наукових дослідженнях С. Гончарова, В. Куніциної, В. Первутинського та інших учених розглянуто характеристики соціальної компетентності.

Науковці вказують на важливість урахування багатоаспектного характеру розвитку соціальної компетентності фахівця. Водночас, окремі питання залишились недостатньо розробленими, зокрема недостатньо висвітленим залишається питання умов, підходів розвитку соціальної компетентності фахівця сфери обслуговування.

Стаття розкриває основні умови та підходи розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Формування ключових компетенцій фахівців, комунікативних, організаційних здібностей, здатності до співпраці, роботи в групі, ініціативності є завданням української освіти в умовах євроінтеграції.

Галузевий стандарт вищої освіти (ГСВО) визначає загально-

наукові, професійні (загальнопрофесійні і спеціалізовано-професійні), інструментальні, соціально-особистісні блоки універсальних компетенцій [2, с. 8]

Небезпідставно соціальну компетентність вважають одним із значущих факторів, здатних забезпечити стійку життєдіяльність фахівця у професійній діяльності, необхідною умовою його успішної професійної діяльності. Така компетентність, на думку Є. Муниць, включає засвоєння соціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, що усуває відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем [5, с.4].

Ознаками соціальної компетентності є наявність знань про соціальну дійсність і себе, складних соціальних умінь і навичок взаємодії; гнучкості поведінки в соціальних ситуаціях; здатності досягати мети в соціальній взаємодії, досягаючи балансу між кооперацією і конфронтацією; соціально значущих і професійно важливих якостей; вмінь прогнозувати розвиток ситуацій міжособистісного спілкування, зміни в розвитку життєвих ситуацій; вмінь будувати гіпотези про точки зору партнерів, їхнє ставлення до предмета спільної діяльності, соціальної відповідальності [3, с.41].

Процес формування соціальної компетентності пов'язаний із змістовим функціоналом суспільних вимог до нього.

Серед підходів до формування соціальної компетентності науковці виокремлюють гуманістичний, особистісний, діяльнісний, екофасилітативний, компетентнісний, системний та інші, які дозволяють вплинути на сферу соціальних стосунків і самореалізації суб'єкта.

Процес формування соціальної компетентності має аксіологічну, громадянську, креативну, гуманістичну, рефлексивну спрямованість; максимально сприяє саморозкриттю, самовизначенню, саморозвитку, самовияву й соціалізації, проявам самостійності, ініціативності, лідерських якостей особистості, засвоєнню позитивних стереотипів та алгоритмів соціальної поведінки, соціально значущої діяльності, розв'язанню життєвих соціальних проблем, підвищенню соціального й особистого статусу, розвитку впевненості у собі.

Формування соціальної компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування відбувається безпосередньо з розвитком його професійної компетентності, паралельно з процесами становлення соціального досвіду, розширення простору міжособистісного спілкування, розвитку соціального інтелекту, просоціальних якостей особистості.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в основі всіх сучасних педагогічних концепцій лежить ідея необхідності формування компетентної особистості, здатної застосовувати знання, вміння та досвід відповідно до ситуації [4-6]. Адже сучасна молода людина опиняється перед необхідністю жити у складному, багатовимірному соціумі, брати участь у функціонуванні різних соціальних спільнот та залучатись водночас до різних видів діяльності.

Сучасний випускник ВНЗ вважається підготовленим до цього, якщо він здатний «переносити компетентність» на певні ситуації реального життя або на подальше навчання. При цьому його соціальна компетентність, як одна з базових, детермінує продуктивність міжособистісної взаємодії, відповідає за успішність побудованих особистістю соціальних відносин, починаючи із сімейних і завершуючи політичними. Саме вона має забезпечити індивіду в майбутньому професійне зростання, особисте та суспільне благополуччя.

Враховуючи положення щодо сутності компетентнісного підходу, котрий нині реалізується в освіті, можемо відзначити, що природа феномена компетентності, соціальної зокрема, є двояко зумовленою. По-перше, вона є соціально зумовленою, оскільки людина є істотою соціальною, і за цією суттю компетентність є умовою інтеграції індивіда в соціумі (найближчому і віддаленому); по-друге, вона є особистісно зумовленою та особистісно значущою, оскільки детермінує самореалізацію особистості. Отже, соціальна компетентність задовольняє і потреби суспільства, і особистісні цілі людини.

Дослідники вважають, що умовами розвитку соціальної компетентності є обставини, що детермінують напрям цього процесу, а чинниками – «рушійні сили, причини або суттєві обставини процесу» [7, с. 730].

При визначенні чинників та шляхів розвитку соціальної компетентності необхідно враховувати умови.

Ми погоджуємося з дослідниками, що до соціально-психологічних (основні суб'єктивно-об'єктивні закономірності соціальної взаємодії) умов розвитку соціальної компетентності можна віднести такі: розвивальний характер внутрішнього середовища навчального закладу, гуманістична спрямованість міжособистісних взаємин, дотримання традицій, усталеність режиму життєдіяльності студентів, наявність індивідуального простору, здоров'язберігаюча спрямованість освітніх технологій, змістовне дозвілля, наявність позитивних стимулів активності, допомога і підтримка, орієнтація на якісний результат. До організаційно-дидактичних (тих, що визначають внутрішню упорядкованість та узгодженість взаємодії окремих підсистем і суб'єктів) необхідно включити: зміст навчання і виховання, профіль та якість освіти, рівень організованості суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ступінь керованості навчально-виховним процесом, наявність системи моніторингу розвитку студентів, обсяг забезпечення пізнавальних потреб майбутніх фахівців, реалізація єдиних педагогічних вимог, оптимальність навчального навантаження, раціональність режиму дня (узгодження навчальної і позанавчальної діяльності), ефективність методів і засобів навчання [4 с.76]

Зовнішніми об'єктивними умовами є матеріально-технічна база навчального закладу (навчальне обладнання), нормативно-правове (інструкції, розпорядження, угоди, інші внутрішні документи), інформаційне та технолого-дидактичне (наприклад, доступ до освітніх і соціальних мереж, розробленість методичних рекомендацій щодо навчання, виховання і розвитку студентів) забезпечення процесів соціальної адаптації, соціальної активності і соціальної взаємодії навчального закладу з оточенням; внутрішніми суб'єктивними – природні здібності, професійний рівень педагогічного колективу [9 с.134]

Також ефективність формування соціальної компетентності особистості залежить від адміністративно-педагогічної підтримки студентів.

Нам імпонує думка Р. Скірко [6, с. 113] щодо підтримки розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців. Разом з ним вважатимемо, що сутність підтримки полягає у налагодженні взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу із студентами. Адже це дає змогу кожному з майбутніх фахівців самостійно розв'язувати проблемну ситуацію згідно з суб'єктною позицією.

Дослідниками, враховуючи психоаналітичний, гуманістичний та когнітивний підходи, провідною умовою розвитку соціальної компетентності студентів визначено гомеостатичну рівновагу особистості із соціально-культурним середовищем навчального закладу, а основним механізмом розвитку соціальної компетентності – динамічну за змістом та оптимальну за формами, методами і засобами взаємодію особистості з оточенням у процесі навчальної та позанавчальної діяльності [1 с. 115].

Провідним принципом психолого-педагогічного супроводу розвитку соціальної компетентності студента автор вважає інтегративне узгодження змісту і процедури діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу коледжу – визначення на кожному етапі розвитку (віковому відрізку / курсі навчання) рівня сформованості соціальної компетентності й знаходження оптимальних шляхів (дидактичних форм і методів, засобів і прийомів) її подальшого розвитку [Там само, С. 115].

Аналіз педагогічної практики та наукових пошуків останнього часу дозволяє стверджувати, що розвиток соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування – це складний багатофакторний процес, джерелом якого виступають суперечності, що виникають на межі зовнішнього та внутрішнього світу індивіда: між рівнем прагнень особистості до виконання певних соціальних ролей чи до бажаної соціальної активності та реальними особистісними й суспільними можливостями для їх реалізації.

Застосування діяльнісного підходу дозволило нам трактувати розвиток соціальної компетентності студента як складову його загального розвитку, психолого-педагогічний супровід розвитку – як визначення стратегії і тактики організаційної та професійно-педа-

гогічної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Особистісний підхід розглядає розвиток соціальної компетентності як процес формування сукупності його психофізіологічних та соціальних особистісних утворень. Тому з урахуванням цих положень нами виокремлено три площини розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування : когнітивну (пізнання себе і навколишнього світу), духовну (формування ціннісних орієнтацій, ставлень і переконань) та креативну (виявлення творчості у різних видах діяльності).

Методологічною основою нашого дослідження також є філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості в перетворенні дійсності, діалектична теорія про загальний зв'язок і цілісність явищ об'єктивної дійсності. У зв'язку з цим розглядаємо цілісність розвитку особистості та його компонентів – соціального розвитку та соціальної компетентності як елемента у взаємозв'язку, а також єдності розвитку психіки, свідомості та діяльності, що створює умови для самореалізації у навчальній та позанавчальній діяльності, сприяє саморозвитку студента у різних видах діяльності, зокрема у соціальній та громадянській.

Отже, розвиток соціальної компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування є результатом взаємодії значної кількості умов, які ми об'єднали у такі групи, виокремивши провідні:

- об'єктивні та суб'єктивні – вікові особливості, психофізіологічні особистісні риси та якості, природні здібності студента, ресурсне забезпечення навчального процесу;
- зовнішні та внутрішні – соціальні процеси, що відбуваються у найближчому соціумі та суспільстві, характер і спрямованість середовища навчального закладу, базовий соціокультурний досвід підлітка;
- колективні та індивідуальні – особливості організації навчально-виховного процесу та життєдіяльності студентів, специфіка взаємодії з оточенням, мотиви діяльності, особистісно-дієвий контекст розвитку;
- сприятливі та несприятливі – цілеспрямована діяльність педагогічного колективу навчального закладу, характер та умови навчально-пізнавальної діяльності студентів, відсутність планування розвитку.

Усі ці умови впливають на розвиток соціальної компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування безпосередньо чи опосередковано – через агентів впливу, головним завданням яких виступає формування особистої відповідальності – риси, що вирізняє соціально зрілу особистість. Урахування названих умов дозволяє успішно розв'язувати проблему загального розвитку студентів юнацького віку й розв'язувати такі питання: оволодіння нормами спілкування з однолітками і дорослими як формою самовияву, формування навичок рефлексії як провідного механізму самовдосконалення, пристосування до рольових функцій і соціальних статусів, ідентифікація себе як члена певної спільноти та суспільства. Умовою і результатом розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування є сформованість соціально значущих засобів спілкування, поведінки і діяльності, прийнятих у суспільстві, за допомогою яких студенти могли б реалізувати свої внутрішні потенції, тобто проявляти себе в соціальному середовищі і самореалізовуватися в ньому.

Література та джерела

1. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дис … кандидата пед. наук / С. С. Бахтеева. – Казань, 2001. – 174 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України / розробники Ренжин П.М., Базидевич Л.О.- Київ, 2005.-38 с.
3. Егоров Д. Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.05. – Казань, 2003. – 188 с.
4. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Светлана Николаевна Краснокутская. – Ставрополь, 2006. – 178 с.
5. Муниц Е. С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вуз : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования)» / Евгений Семенович Муниц. – Москва, 2009. – 19 с.
6. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. Л. Скірко; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2010. – 250 с.
7. Словник психолого-педагогічних термінів і понять/ укл. Буган Ю. В. – Тернопіль: ТОКІППО, 2001. – 764 с.
8. Шабатура Л. Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гумманизации профессионального образования : дис. кандидата философ. наук / Л. Н. Шабатура. – Омск, 1996. – 167 с.

В статье рассмотрены основные условия и подходы развития социальной компетентности будущих специалистов сферы обслуживания. К основным условиям развития социальной компетентности относятся социально-педагогические, организационно-дидактические и внешне объективные. Среди подходов к формированию социальной компетентности ученые выделяют гуманистический, личностный, деятельностный, екофасилитативний, компетентностный, системный и другие, позволяющие повлиять на сферу социальных отношений и самореализации субъекта. Процесс формирования социальной компетентности имеет аксиологическую, гражданскую, креативную, гуманистическую, рефлексивную направленность; максимально способствует самораскрытию, самоопределению, саморазвитию, самовыражения и социализации, проявлениям самостоятельности, инициативности, лидерских качеств личности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, социальная компетентность, социально-педагогические условия, организационно-дидактические условия, объективные условия формирования.

The basic conditions and approaches of social competence development of future service sector experts have been reviewed in the article. The basic conditions for the development of social competence include the social and pedagogical, organizational and didactic, external and objective. The article reveals the basic conditions and approaches to social competence development of future service sector experts. The basic conditions for the development of social competence include social and pedagogical, organizational and didactic, external and objective. Among the approaches to the formation of social competence the humanistic, personal, pragmatist, eco-facilitative, competency building, systems and other approaches which enable to influence the sphere of social relations and self-realization of a subject. The social competence formation process has axiological, civil, creative, humanistic, and reflexive orientation; it facilitates self-disclosure, self-determination, self-development, self-expression and socialization, displays of independence, initiative, and leadership skills of an individual to the maximum.

Key words: competence, social competence, social and pedagogical conditions of formation, organizational and didactic conditions of formation, external and objective conditions of formation.

УДК 81'243:371.3

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ярославцева Кристина Володимирівна
Смужаниця Діана Іванівна
м.Ужгород

Самостійна робота є дуже ефективної на сьогоднішній день, так як вона стимулює формування мовленнєвої, навчальної та професійної компетенції. При організації самостійної роботи є необхідним визначити зміст та мету самостійної роботи студента, план, методичне забезпечення та форми контролю. Також є важливим застосування мультимедійних технологій.

Ключові слова: самостійна робота, домашня робота, Інтернет, фільм, телекомунікаційні мережі, сайт, відео матеріал, проект

Сучасне поняття вищої професійної освіти тісно пов'язує хід і результати навчання з рівнем організації самостійної роботи студентів, оскільки система вищої освіти покликана не лише дати певну систему знань, але й сформувати професійні якості майбутніх фахівців. Різні аспекти самостійної роботи студентів розглянуто у чисельних дослідженнях вітчизняних педагогів, таких, як В.Бондар, Г.Гецов, Н.Кічук, Н.Кузьміна, А Малибог, М.Никаноров, П.Підкасистий та інших.

Дослідження В.Безпалька, М.Карпіна, Є.Полата, Г.Селевко та інших, показали, що на сучасному етапі самостійна робота студента пов'язана з інформаційними технологіями і не може існувати без їх застосування. В той же час аналіз наукових праць показав, що теоретичні та методологічні аспекти новітніх інформаційних технологій ще не є достатньо розробленими і через це не можуть широко використовуватись у процесі професійної підготовки так , як потребують свого вдосконалення. Також дослідники не звернули увагу на проблему застосування нових інформаційних технологічних засобів для формування навичок і умінь самостійної роботи студентів.

Мета статті − розглянути ефективність застосування самостійної роботи під час вивчення іноземної мови як в аудиторії, під час занять, так і поза неї, вдома.

Самостійна робота студентів – є однією із форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Головна мета самостійної поза аудиторної роботи з іноземної мови – формування мовленнєвої, навчальної, професійної компетенції, розвиток самостійності як риси особистості, формування позитивного відношення до процесу безперервної самоосвіти. Своєрідність дисципліни , іноземна мова, полягає у формуванні вмінь і навичок користування іноземною мовою як засобом створення й підтримання між особистих зв'язків та засобом отримання професійної інформації.

Для організації самостійної роботи студентів може бути ефективною використана «модель Уоллеса», яка включає наступні компоненти:

- «підготовка: формулювання завдання та початкові спроби його вирішення;
- інкубація: відволікання від завдання і переключення на інший предмет;
- просвітлення: інтуїтивне проникнення в суть завдання;
- перевірка: випробування або реалізація рішення» [5, с.241].

Традиційно самостійна робота студентів займала значний обсяг у процесі оволодіння іноземною мовою, зокрема при засвоєнні та опрацюванні лексичного, граматичного матеріалу, при розвиткові навичок читання та писемного мовлення. Підручники, словники, довідники, комп'ютерні та мультимедійні технічні засоби, мережа Інтернет надають широкі можливості студентам самостійно опрацьовувати матеріал та удосконалювати знання з іноземної мови. Однак також дуже важливою є роль викладача при організації самостійної роботи студентів. Викладач повинен навчити студента правильно організувати його самостійну роботу, також навчитись користуватись різними джерелами інформації, і звісно все це має відбуватись під контролем викладача. Важливу роль в цьому процесі відіграє використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет, аудіо та відеоматеріалів, методу проектів тощо. Самостійна робота може бути ефективною лише в тому разі, якщо студенти зацікавлені у її виконанні. Усі вище згадані технології в значній мірі сприяють досягненню цієї мети.

Самостійну роботу можна поділити на кілька видів: вона ведеться під час аудиторних занять, під контролем викладача у формі консультацій, заліків та іспитів; поза аудиторією при виконанні студентами домашніх завдань навчального і творчого характеру.

Одним з видів самостійної роботи студента є домашня робота. Враховуючи обмежений обсяг годин, студентам доцільно давати набагато більшу кількість домашніх завдань, регулюючи при цьому типи вправ в аудиторії і вдома. Так, у класі краще буде робити вправи, в яких задіяна, кажучи комп'ютерною мовою, оперативна пам'ять (зорова і слухова разом із здатністю відтворення). Для домашньої роботи більш доцільні вправи, що вимагають роботу довгострокової пам'яті (асоціативне запам'ятовування, асоціативне мислення).

Домашнє завдання створює можливості для екстенсивної роботи, наприклад , тренування рецептивних навичок, запам'ятовування лексики тощо. При виконанні домашньої роботи студент має можливість самостійно обрати тем роботи, повторити матеріал, а також проконсультуватись. Сучасні навчально-методичні комплекси з іноземної мови включають в себе матеріал для домашньої роботи, до якого включено різні вправи, що закріплюють пройдене в аудиторії, наприклад, традиційні тренувальні вправи з граматики (підстановка, вживання потрібної форми, трансформація речення, виправлення помилок).

Домашня робота може бути ланцюжком між аудиторними й поза аудиторними заняттями: вона закріплює вивчене і може використовуватися перспективно, тобто для знайомства з матеріалом, який буде вивчатися в аудиторії. Це – вправи з пошуку й засвоєння лексики, необхідної для подальшої роботи, повторення та систематизація граматичного матеріалу. Студенти можуть отримати творче завдання, яке готує їх до роботи в аудиторії: найти матеріал, який стосується теми наступного заняття. Наприклад, якщо наступна тема з студентами немовного факультету, наприклад з хіміками, має бути “Mendeleyev’s Periodic Table”, їм можна запропонувати підготувати матеріали про елементи періодичної таблиці чи про якісь інтересні факти відкриття Періодичної таблиці Менделєєва, а потім обговорити на занятті. Це буде цікавим для студентів, і в той же час корисним, так як вони зможуть засвоїти багато нових слів і таким чином покращити свій словниковий запас.

Важливою формою домашнього завдання з іноземної мови є екстенсивне читання, прослуховування радіопрограм чи перегляд телепрограм. Програма має зацікавити студентів, лише в такому випадку такий вид самостійної роботи буде ефективним, так як це буде стимулювати студентів поділитися своїми враженнями від побаченого чи почутого, провести дискусію в аудиторії. Така робота поєднується із засвоєнням лексики, консультаціями зі словником. Незалежно від форми й мети домашньої роботи, завдання мають бути різноманітними, цікавими, відповідати поставленій меті, відповідати рівню студентів. Індивідуальний підхід при вивченні іноземної мови має бути реалізований як в аудиторії, так і у домашніх завданнях, які плануються як частина програми з дисципліни водночас з розробкою курсу в цілому.

Велике значення при проведенні домашньої роботи має питання її ефективності, яка залежить від низки чинників. Домашня робота не повинна викликати негативного відношення студентів, які мають розуміти її користь, оскільки мотивація навчальної діяльності є запорукою успіху у процесі вивчення іноземної мови. Отже, студенти мають бути вмотивованими щодо виконання до-

машньої роботи , крім того викладач має демонструвати свій інтерес до результатів домашньої роботи студентів.

В той же час комп'ютерні технології та мережа Інтернет також відіграють важливу роль у самостійній роботі студентів так як заохочують їх до самостійної роботи завдяки багатьом факторам. Вони є зручними та доступними , так як у більшості навчальних закладів є комп'ютерні класи та мультимедійні аудиторії , під'єднанні до мережі Інтернет, та більшість студентів мають комп'ютер та Інтернет вдома. Іншим засобом заохочення є широкі можливості для самостійної роботи студентів, такі як робота з текстами, аудіо та відеоматеріалам, спеціальними програмами, електронне тестування знань, спілкування з носіями іноземної мови в режимі он-лайн, можливість знайти потрібний матеріал на будь-яку тему тощо.

На сьогоднішній день існує низка комп'ютерних програм для вивчення, розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок студентів, а саме – електронні словники, що надають можливість швидко знайти слово з усіма його значеннями та можливими граматичними формами, а також прослухати озвучену транскрипцію; електронні перекладачі, що дозволяють перекласти тексти, але самостійна робота включає в себе те, що цей переклад треба відкоригувати студенту, щоб він відповідав всім синтаксичним та стилістичним нормам мови; програми для вивчення іноземної мови орієнтовані на рівень володіння мови, можуть використовуватись при роботі з лексичним та граматичним матеріалом; програми для тестування з іноземної мови, які застосовуються для перевірки знань та визначення рівня володіння іноземною мовою.

Одним з важливих елементів самостійної роботи студентів є використання відео матеріалів. Робота з такими матеріалами урізноманітнює види діяльності студентів, підвищує рівень мотивації вивчення іноземної мови, що є особливо актуальним з огляду на відсутність іншомовного оточення.

Корисною є розробка комплексу завдань до тематично орієнтованих відео матеріалів. Обраний відеоматеріал має відповідати темам, що вивчаються згідно з програмою. Фільми добираються з урахуванням вікових особливостей студентів та афективних чинників навчання. Використання сучасного, актуального й цікавого відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, надає їм можливість отримати великий обсяг соціокультурної інформації.

Завдання звичайно складаються із підготовчих вправ, що виконуються перед переглядом, низки питань та завдань на перевірку розуміння відео матеріалу, а також заключного комплексу вправ на обговорення побаченого та виконання творчих письмових завдань.

Завдання, що використовуються перед переглядом відеозапису, містять вправи на прогнозування змісту фільму, роботу з лексикою, налаштування студентів на сприймання відповідного матеріалу. Перевірка розуміння змісту здійснюється за допомогою вправ на визначення правильності тверджень, тестових завдань із варіантами відповідей, вправ на заповнення пропусків або вибір із низки запропонованих лексичних одиниць. Наприклад, студентам історикам можна запропонувати перегляд фільму на історичну тему, того історичного періоду який вони вивчають в даний момент. Після перегляду дати завдання, підготувати на наступне заняття коротку доповідь про фільм, який вони переглянули, а також під час заняття можна обговорити побачене. Можливо студенти навіть доповнять це все якимись додатковими фактами з цього періоду історії.

Перегляд фільмів та виконання вправ сприяє розвитку пам'яті, уваги, логічного та творчого мислення, а також поглибленню знань студентів про країну, мова якої вивчається. Комплекс вправ має відповідати вимогам зв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності, а саме розвитку навичок аудіювання, говоріння, читання та письма.

Є доцільним також використання компакт-дисків з курсами іноземних мов. Перевагою таких навчальних дисків є їх мультимедійна основа, яка дозволяє представити матеріал як в текстовій, звуковій, графічній так і у візуальній формі. Інтерактивна основа компакт дисків також надзвичайно привабливa і перспективна, і відіграє важливу роль у самостійній роботі студентів. «Однак інтерактивність на базі компакт-дисків не може бути реалізована повною мірою в силу обмеженості віртуального спілкування в рамках бінарної структури «людина-комп'ютер» Реалізація потреби спілкування у молоді асоціюється з контактами» [5, с.242]. Для них є важливим спілкування, як з викладачем, так і з друзями.

Головним завданням інтерактивного навчання є приведення в рівновагу інтерактивних механізмів спілкування. Цього можна досягти шляхом об'єднання CD(DVD) курсів з аудіо та відео матеріалами, призначеними для реального спілкування в навчальному колективі.

Пускати на самоплив комп'ютерне навчання іноземним мовам, без належного контролю і допомоги з боку викладача не бажане з кількох причин. «По-перше, можуть виникнути труднощі як технічного, так і психологічного характеру. По-друге, ступінь усвідомлення студентами важливості регулярної самостійної роботи в масі своїй велика.» [5, с.243].

Використання компакт-дисків у самостійній роботі студентів за умови, що цей вид роботи буде проконтрольований показала високу ефективність.

Також є ефективним застосування методу проектів для самостійної роботи студентів. Він надає можливість студентам навчитись самостійно шукати шляхи вирішення проблеми, знаходити та відбирати необхідну інформацію, аналізувати, робити свої висновки та презентувати широкій аудиторії. Метод проектів сприяє розвитку творчих здібностей студентів та викликає пізнавальний інтерес, робить вивчення іноземних мов більш цікавішим, а тому широко використовується для самостійної роботи студентів.

Високу ефективність у навчанні має використання можливостей телекомунікаційних мереж. Для пошуку інформації в мережі Інтернету студенти отримують певні завдання: використання web-браузерів, баз даних, користування інформаційно-пошуковими та інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами та книгами.

Формами організації такого типу діяльності виступають: написання і захист реферату; рецензія на сайт по темі та її презентація; аналіз та оцінювання рефератів по темі; підготовка фрагмента практичного заняття; підготовка доповіді по темі; підготовка дискусії по темі.

Контроль самостійної роботи також здійснюється при проведенні навчальних занять. Методика поточного контролю передбачає: тестування, усне опитування, обговорення доповіді, активний самоконтроль.

Так як навчальний процес орієнтується на активну самостійну роботу студентів є необхідним створення умов для їхнього самовиразу та саморозвитку, забезпечення відповідного освітнього середовища для формування їхньої особистої активності. Особистісна активність є основою активного відношення до знань, систематичності й наполегливості в навчанні та позитивних результатів.

Як відомо, особистісна активність у навчанні не належить до природжених якостей особистості. Вона формується в процесі пізнавальної діяльності й характеризується прагненням до пізнання, розумовою напругою й проявом морально-вольових якостей студентів.

В сучасній методиці виділяють три рівні пізнавальної активності. Перший рівень – відтворювальна активність, яка характеризується прагненням студента зрозуміти новий матеріал, доповнити й відтворити знання, опанувати спосіб їх застосування за зразком. Другий рівень – інтерпретуюча активність, репродукція з елементами продукції – характеризується більшою стійкістю вольових зусиль, що проявляються в прагненні студента проникнути в сутність явища, пізнати зв'язки між явищами, самостійно знайти шляхи рішення труднощів які виникають при навчанні. Третій рівень активності – творчий, на цьому етапі студенти намагаються застосувати знання в новій ситуації, тобто перенести знання й способи діяльності в нові умови. Характерною особливістю третього рівня вважаються широкі й стійкі пізнавальні інтереси, висока процесуальна та професійна мотивація. Педагогічним засобом, який дозволяє включити вказаний механізм в дію, є організація самостійної пошукової діяльності студентів. Цей процес стосовно його змісту та методики потребує дуже пильної уваги з

боку викладача й передбачає серед іншого:

- розробку нових методичних підходів й технологій, що дозволяють студентам швидко та ефективно сформувати навчальну компетенцію;
- перегляд змісту навчання щодо його оновлення та перерозподілу матеріалу для самостійного засвоєння й оволодіння під керівництвом викладача;
- розвиток та застосування різноманітних форм самостійної роботи в умовах аудиторної й поза аудиторної навчальної діяльності студентів;
- модернізацію й розвиток технологій оптимального використання різних засобів навчання.

У процесі навчання студентів навчальних стратегій слід звернути увагу на таке:

- з самого початку навчати стратегій послідовно й інтегративно;
- надавати студентам опорні матеріали для використання стратегій навчання(системні таблиці, довідкові нотатки тощо);
- демонструвати на власному прикладі застосування технологій і стратегій навчання;
- сприяти обміну досвідом між студентами щодо їх власних стратегій навчання.

Отже, самостійна робота студента є дуже важливою на сьогоднішній день, так як вона є складовою частиною системи навчання у вищих навчальних закладах. Вона вимагає системного підходу і має бути побудована на єдиній методологічній основі. При організації самостійної роботи у вищому навчальному закладі повинні бути чітко визначені зміст та мета самостійної роботи студентів, план, організаційно-методичне забезпечення та форми контролю. В той же час, організація самостійної роботи у вищих навчальних закладах має вдосконалюватися, і їй потрібно приділяти більше уваги ніж їй приділяється на сьогоднішній день.

Література та джерела

1. Волкова Г.К. Шляхи оптимізації самостійної роботи студентів в курсі іноземної мови за умов кредитно-модульної системи навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http: www.rusnauka.com>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Глотова О.В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів іноземної мови за рахунок використання сучасних технологій. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http: www.rusnauka.com. − Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Гроза М.Е., Дашевська Л.М. Значення Самостійної роботи в контексті вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http: www.rusnauka.com>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Корнейко І.В. Самостійна позааудиторна робота в процесі вивчення іноземної мови за умов кредитно-модульної системи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http: www.rusnauka.com>. Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Костянтин Рибачук. Роль самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови у немовних ВНЗ. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http: irbis-nbuv.gov.ua> - Мова укр.
6. Крижановська Т.О. Самостійна робота студентів В умовах кредитно-модульної системи навчання [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http: www.rusnauka.com> − Загол. з екрану. − Мова укр.
7. Мунтян С.С. Самостійна робота студентів при навчанні їх іноземної мови професійного спрямування: навчальні стратегії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http:intfonf.org>. − Загол. з екрану. − Мова укр.

Стаття рассматривает эффективность применения самостоятельной работы во время изучения иностранного языка как в аудитории, во время занятий, так и вне ее, на дому. Самостоятельная работа очень эффективна на сегодняшний день так как она стимулулирует формирование языковой, учебной и профессиональной компетенции. При организации самостоятельной работы необходимо определить содержание и цель самостоятельной работы студента, план, методическое обеспечение и формы контроля. Также важно применять мультимедийные технологии.

Ключевые слова: самостоятельная работа, домашняя работа, Интернет, фильм, телекоммуникационные сети, сайт, видео материал, проект

The article deals with the effectiveness of an individual work in the foreign language studying both in auditorium, during the lectures, at home. Student's individual work is very important because it stimulates the formation of speech, educational and professional competence. During the organization of individual work it is necessary to determine the content and the aim of student's individual work, plan, methodical supply and forms of control. It is also necessary the use the multimedia technologies.

Key words: individual work, homework, Internet, film, telecommunication networks, site, video material, project

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 30

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.04.2014. Підписано до друку 30.04.2011.
Формат 60x84/8. Папір офс. Гарнітура Arial Narrow.
Друк офс. Ум. друк. арк. 23,44.
Наклад 300 прим. Замовлення №38.

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18. Тел. 3-33-48
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3m №32 від 31 травня 2006 року