

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 1(40)

Ужгород – 2017

ISSN 2524-0609

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2017. – Випуск 1 (40)

Редакційна колегія

Головний редактор:

Козубовська І.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Заступник головного редактора:

Бартош О.П. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи, ДВНЗ «УжНУ»

Відповідальний за випуск:

Опачко М.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, ДВНЗ «УжНУ»

Члени редколегії:

Козловська І.М. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, ДВНЗ «УжНУ»

Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, ДВНЗ «УжНУ»

Шандор Ф.Ф. доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри соціології і соціальної роботи, ДВНЗ «УжНУ»

Букач М.М. доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського

Мешко Г.М. доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка

Поліщук В.А. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка

Товканець Г.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет

Кіш Янош, доктор психології, професор, Дебреценський університет, Угорщина

Норман Джудіт, доктор соціальної роботи, професор, Університет Брігам Янг, США

Рецензенти:

Кондрацька Л.А. доктор педагогічних наук, професор

Остапеч Ю.О. доктор політичних наук, професор

Адреса редакції:

88017, м.Ужгород, вул.Університетська, 14, факультет суспільних наук, кімн.218,

тел.: +38 (0312) 64-03-14, e-mail: f-susp@uzhnu.edu.ua

Офіційний сайт збірника: <http://libuzhnu.brinkster.net/cat4.aspx?seria=6>

Засновник і видавець збірника наукових праць – Ужгородський національний університет.

Адреса: 88000, м.Ужгород, вул.Підгірна, 46.

Збірник наукових праць видається з березня 1998 р., виходить двічі на рік.

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ № 7972 від 9 жовтня 2003 р.

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

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет», протокол №6 від 23 травня 2017 року

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

SCIENTIFIC HERALD OF
UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 1 (40)

Uzhhorod – 2017

ISSN 2524-0609
УДК 371; 378; 364

Scientific Herald of Uzhhorod University.
Series: «Pedagogy. Social Work». – 2017. – Issue 1 (40)

Editorial Board

Editor-in-Chief:

Kozubovska Iryna. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogy of Higher School, Uzhhorod National University

Deputy of Editor-in-Chief:

Bartosh Olena. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department, Uzhhorod National University

Editor of the issue:

Opachko Magdalyna. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department, Uzhhorod National University

Members of Editorial Board

Kozlovska Iryna. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department, Uzhhorod National University
Starosta Volodymyr. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department, Uzhhorod National University

Shandor Fedir. Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of Sociology and Social Work Department, Uzhhorod National University

Bukach Mykola. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykolaiv National University named after V.Sukhomlynsky

Meshko G.M. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatyuk

Polischuk Vira. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Pedagogics and Social Work Department, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatyuk

Tovkanets Ganna. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education, Mukachevo State University

Kiss Janos. Doctor of Psychology, Professor, University of Debrecen, Hungary

Norman Judith. Doctor of Social Work, Professor, Brigham Young University, the USA

Reviewers:

Kondratska L.A. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Ostapiec Yu.O. Doctor of Political Sciences, Professor

Editorial address:

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

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

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

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

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

Recommended to publication by the Scientific Council of Uzhhorod National University,
record №6 from 23 May, 2017

ЗМІСТ

Афанасьєв Дмитро, Сойма Наталія, Сопко Руслана. ЗАЛУЧЕННЯ ДЕЗАДАПТОВАНОЇ МОЛОДІ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ	11
Бартош Олена. БАЗОВІ ДИСЦИПЛІНИ У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З «ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ» У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	14
Басай Надія. ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	19
Білик Олександр. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОБУДОВАНОГО НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ	23
Бондар Тамара. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА КАНАДИ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ	27
Борщ Костянтин, Ляшко Мар'яна. ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНИХ ЖІНОК	31
Брюханова Тетяна, Малахова Жанна. ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ УЧБОВИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	35
Будяньський Дмитро. НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОБУТКІВ РИТОРИКИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	38
Булеза Богдана. ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО–СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ – ЖЕРТВАМИ НАСИЛЬСТВА	42
Вархолик Галина. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК В ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЯПОНІЇ	45
Герлянд Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АГРАРНИХ ПТНЗ	48
Гіптерє Зінаїда. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНСЬКІЙ РОДИНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД	51
Главацька Ольга. ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї НА ГЕНДЕРНУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	55
Годованець Наталія, Леган Вікторія. КОРОТКИЙ ОГЛЯД ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	60
Голова Наталія. ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФРАНЦІЇ	63
Горленко Валентина. НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	67
Горобець Ольга, Горобець Сергій. ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РЕШЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ	74
Гусак Людмила, Гулівата Інна. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	78
Дідо Наталія. ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ	81
Добровольська Катерина. МЕДИЧНІ СИМУЛЯТОРИ ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ	84
Добровольська Наталія. ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМ МЕНЕДЖЕРАМ	88
Довмантович Наталія. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	92
Єпіхіна Марина, Курило Наталія. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА	96
Желанова Вікторія. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ	101
Івашук Олена, Юрій Раїса. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ З БІОФІЗИКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	104
Іконнікова Марина. КАР'ЄРООРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ	107
Ісаєва Ілона. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРСОНАЛУ ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НІМЕЧЧИНИ ВИЩОЇ ЛАНКИ	111
Канюк Олександра. ПРО РОЛЬ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	115
Карасьова Лариса. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	118

Кацьора Олександр, Кацьора Андріана. ОКРЕМІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНІ.....	121
Кисленко Дмитро. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ)	125
Кіш Надія. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	129
Козубовська Ірина, Байбакова Ольга. ІДЕЇ УТИЛІТАРИЗМУ В РОЗВИТКУ ОСВІТИ США.....	133
Козубовська Ірина, Данко Дана. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ	136
Корчинська Наталія. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ТУРЕЧЧИНІ	139
Левицька Наталія. НЕГАТИВНІ ТА ПОЗИТИВНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У НІМЕЧЧИНІ	143
Лещук Галина. РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	146
Логвиненко Тетяна. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ДІЯЛЬНОСТІ МІЖНАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ КОНСОРЦІУМІВ	149
Маляр Любов. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ГІМНАЗІЙНОЇ МОЛОДІ ЗАКАРПАТТЯ В 20-30-х рр. ХХ ст. ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	153
Мешко Галина. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	157
Молчанова-Долінко Валерія. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	162
Мосейчук Юрій. СИСТЕМНИЙ ТА ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ РОЗВІДКИ.....	164
Мосіюк Олександр, Мінгальова Юлія. LMS MOODLE ЯК ПРОГРАМНА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИМ ТЕХНОЛОГІЯМ.....	168
Москалюк Оксана. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ, СУПЕРЕЧНОСТЕЙ ТА ПЕРСПЕКТИВ	172
Нищак Іван. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	175
Новицька Людмила, Левчук Олена. СТАН МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ АГРАРНИХ ВНЗ	179
Новіцька Інеса. ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ.....	183
Новосад Крістіна. СОЦІАЛЬНІ РИЗИКИ МІЖНАРОДНОЇ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ.....	187
Овод Юлія. ДО ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УКРАЇНІ.....	190
Онищук Анжела. ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	193
Опачко Магдалина. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА.....	197
Палецька-Юкало Антоніна. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	202
Палінчак Вероніка. АМЕРИКАНСЬКИЙ СТИЛЬ МЕНЕДЖМЕНТУ	207
Пилипишин Олег, Бондаренко Сергій. «ЄВРОПЕЙСЬКА КУЛЬТУРА»: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ.....	210
Пинзеник Олена. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ «ПРИРОДА» МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	213
Повідайчик Оксана, Повідайчик Михайло. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	216
Поліщук Віра, Богуцька Анастасія, Пришляк Оксана. МЕТА І ПРИНЦИПИ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	219
Попадич Олена. ДОСЛІДНИЦЬКЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧИХ ФУНКЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	223
Попович Анна. СОЦІАЛЬНІ БАР'ЄРИ ТА СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ.....	227
Почтовюк Світлана. ДЕЯКІ ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	230
Рабійчук Сергій. ПОКАЗНИКИ ЦІННОСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	233
Райковська Галина. ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНА ОСВІТА ДЛЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОГО ВИРОБНИЦТВА	235

Рашевська Наталя. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	238
Рідкодубська Анна. ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	242
Розлуцька Галина. ПІДГОТОВКА ДУХОВЕНСТВА В УМОВАХ МУКАЧІВСЬКОЇ БОГОСЛОВСЬКОЇ ШКОЛИ.....	245
Савка Ірина. ВПРОВАДЖЕННЯ ВИБІРКОВИХ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	249
Сваричевська Анжела. ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ ГАЛУЗІ НАУКОВИХ І ОСВІТНІХ ЗНАТЬ.....	252
Серета Ірина. ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОЗДОРОВЧА АЕРОБІКА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТНПУ ІМ. В. ГНАТЮКА В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	256
Сідун Мар'яна. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ШКІЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ.....	259
Сікалюк Анжела. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	262
Слозанська Ганна. РОЛІ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ.....	265
Сніцар Інна. ДО ПИТАННЯ ПРО ВИБІР ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	269
Степчук Надія. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	272
Стефанишин Катерина. РОБОТА НАД ПРИЙМЕННИКОМ У 5 КЛАСІ ЯК ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП ДО УСВІДОМЛЕННЯ ЙОГО КОМУНІКАТИВНОЇ РОЛІ У СТРУКТУРІ МОВЛЕННЯ.....	276
Стойка Олеся. ВИЩА ОСВІТА США ТА УКРАЇНИ: ВІДМІННІ ТА СПІЛЬНІ РИСИ.....	280
Тимошенко Володимир. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	284
Ткачов Артем. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ І ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	287
Товканець Ганна. ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	291
Трубачева Світлана, Черноус Оксана. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАПРЕДМЕТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	295
Фельцан Інна. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЄВРОПІ.....	299
Ференчук Ірина. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	302
Фізеші Октавія. ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗАКАРПАТТЯ У 50-80-ИХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....	306
Шеремета Людмила, Мельник Тетяна. ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	310
Шостачук Андрій, Шостачук Дмитро, Шмельова Тетяна. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІНЖЕНЕРА-МЕХАНІКА: СИСТЕМНИЙ ПІХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ.....	313

CONTENTS

Afanasiev Dmytro, Soyma Nataliya, Sopko Ruslana. INVOLVING MALADJUSTED YOUTH TO THE VOLUNTEER WORK WITH THE ELDERLY.....	11
Bartosh Olena. BASIC DISCIPLINES IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS FOR THE WORK WITH «AT RISK CHILDREN» IN GREAT BRITAIN.....	14
Basai Nadiia. MEANS OF COMPETENCE-BASED TEACHING FOREIGN LANGUAGES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	19
Bilyk Oleksandr. PECULARITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS BUILT ON THE PRINCIPLES OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE FORMATION FOR FUTURE TECHNICIANS-ELECTRICIANS.....	23
Bondar Tamara. INCLUSIVE EDUCATION IN CANADA: TERMS AND CONCEPTS.....	27
Borshch Kostyantyn, Lyashko Maryana. GENDER STEREOTYPES AS A SOCIAL PROBLEM OF MODERN WOMEN.....	31
Bryukhanova Tetyana, Malakhova Zhanna. USING A SPORTS-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL LESSONS IN CONDITIONS OF PERSONALLY-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION.....	35
Budyanskiy Dmitro. DIRECTIONS FOR USE OF THE RHETORIC ACHIEVEMENTS IN THE DÉVELOPMENT PROCESS OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT TEACHER'S RHETORICAL CULTURE.....	38
Buleza Bohdana. READINESS OF SOCIAL WORKERS FOR MEDICAL-SOCIAL WORK WITH CHILDREN – VICTIMS OF VIOLENCE.....	42
Varkholyk Halyna. PEDAGOGICAL SEARCH IN THE ECOLOGICAL EDUCATION IN JAPAN.....	45
Gerliand Tetyana. USE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE GENERAL EDUCATION PREPARATION THE FUTURE SKILLED WORKERS OF AGRICULTURAL VOCATIONAL TECHNICAL SCHOOLS.....	48
Hipters Zinaida. THEORY AND PRACTICE OF ECONOMIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE UKRAINIAN FAMILY: RETROSPECTIVE VIEW.....	51
Hlavatska Olga. THE FAMILY INFLUENCE ON THE GENDER SOCIALIZATION OF THE MODERN YOUTH.....	55
Hodovanets Nataliia, Lehan Victoriia. BRIEF OVERVIEW OF INTERACTIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	60
Golova Nataliya. PRICIPLES OF SOCIAL WORKERS TRAINING WHILE PREPARING FOR THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY IN FRANCE.....	63
Horlenko Valentyna. NON-FORMAL EDUCATION AS A FACTOR FOR DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL FACILITIES.....	67
Gorobets Olga, Gorobets Sergiy. UPBRINGING THE POPULATION ECOLOGICAL CULTURE AS AN IMPORTANT FACTOR IN SOLVING ENVIRONMENTAL PROBLEMS.....	74
Husak Ludmyla, Huliyata Inna. THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS.....	78
Dido Nataliya. TO THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' BUSINESS LETTER WRITING SKILLS.....	81
Dobrovolska Kateryna. MEDICAL SIMULATORS AS A COMPONENT OF INNOVATIVE ÉDUCATION.....	84
Dobrovolska Natalya. THE USE OF GAME METHODS OF TRAINING IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES TO FUTURE MANAGERS.....	88
Dovmantovych Nataliya. PROJECT ACTIVITIES AS A MEAN OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE DEVELOPING.....	92
Epikhina Maryna, Kurylo Natalia. THE FORMATION OF BASIS OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ETHNOLOGY.....	96
Zhelanova Victoria. FORMATION OF COMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTER SPECIALISTS IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITY: PEDAGOGICAL TOOL.....	101
Ivashchuk Olena, Yurii Rayisa. A METHODOLOGY FOR CONDUCTING A TEST CONTROL OF KNOWLEDGE OF BIOPHYSICS IN THE PREPARATION OF FUTURE DOCTORS.....	104
Ikonnikova Maryna. CAREER-ORIENTED APPROACH IN THE THE PROCESS OF PHILOLOGISTS' TRAINING.....	107
Isaieva Iлона. PROFESSIONAL TRAINING OF SENIOR EXECUTIVE PERSONNEL OF FEDERAL POLICE OF GERMANY.....	111
Kanyuk Oleksandra. TO THE ISSUE OF ROLE OF SPEECH COMPETENCE IN THE FORMATION OF CULTURE OF FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	115

Karasyova Larysa. PEDAGOGICAL TERMS OF FORMATION OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE NATIONAL SECURITY SPECIALISTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING	118
Katsora Oleksandr, Katsora Andriana. PARTICULAR ASPECTS OF SOCIAL-LEGAL PROTECTION OF ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE IN UKRAINE	121
Kyslenko Dmytro. THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN EDUCATION OF FUTURE PROFESSIONALS SECURITY ACTIVITIES (THEORETICAL ASPECTS).....	125
Kish Nadiia. INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS	129
Kozubovska Iryna, Baybakova Olga. IDEAS OF UTILITARIANISM IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE USA.....	133
Kozubovska Iryna, Danko Dana. FORMATION OF READINESS OF FOREIGN STUDENTS-PHYSICIANS FOR THE INTERCULTURAL COMMUNICATION	136
Korchynska Natalia. GENERAL CHARACTERISTICS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL TRAINING OF THE YOUTH IN TURKEY	139
Levytska Nataliia. NEGATIVE AND POSITIVE ASPECTS OF THE BOLOGNA PROCESS PRINCIPLES REALIZATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS IN GERMANY.....	143
Leshchuk Halyna. REALIZATION OF SOCIAL INCENTIVES BY IMPLEMENTING INNOVATIVE INSTITUTIONAL TECHNOLOGIES	146
Lohvynenko Tetyana. TRAINING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE ACTIVITY OF INTERNATIONAL UNIVERSITY CONSORTIUMS	149
Malyar Lyubov. FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF THE GYMNASIUM YOUTH IN TRANS-CARPATIA IN 20-30 XX BY MEANS OF LITERATURE	153
Meshko Galyna. FORMATION OF HEALTH SAVING LEARNING ENVIRONMENT AS THE ASPECT OF HEAD OF GENERAL EDUCATION INSTITUTION ACTIVITY	157
Molchanova-Dolinko Valeria. THE STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE TEACHER ON MUSICAL ART TO POLY-ARTISTIC ACTIVITY	162
Moseychuk Yuriy. SYSTEMIC AND PRAXEOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTH CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION: GENERAL EXPLORATION	164
Mosiyuk Oleksandr, Minhalova Yuliia. LMS MOODLE AS A SOFTWARE COMPONENT OF THE BLENDED LEARNING STUDENTS OF INFORMATION TECHNOLOGY	168
Moskaliuk Oksana. INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROBLEM, CONTROVERSIES AND PERSPECTIVES	172
Nyshchak Ivan. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF TRAINING TO ENGINEERING-GRAPHIC DISCIPLINES OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES	175
Novytska Lyudmila, Levchuk Olena. THE STATE OF MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS-ECOLOGISTS OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES.....	179
Novitska Inesa. STEP-BY-STEP METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES IN THE PROCESS OF SOLVING OF EDUCATIONAL PROBLEMS.....	183
Novosad Kristina. SOCIAL RISKS OF INTERNATIONAL LABOR MIGRATION	187
Onyshchuk Anzhela. INTERACTIVE EDUCATION AS A KEY ELEMENT OF QUALIFIED AND PROFESSIONAL TRAINING OF INTERPRETERS	193
Opachko Magdalyna. CULTURE BASED APPROACH IN THE FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF TEACHERS	197
Ovod Yuliia. TO THE ISSUE OF CHILD NEGLECT IN UKRAINE	190
Paletska-Iukalo Antonina. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE METHODOLOGY OF FORMATION OF GERMAN LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF AUTHENTIC LITERARY WORKS	202
Palinchak Veronika. AMERICAN STYLE OF MANAGEMENT	207
Pylypshyn Oleh, Bondarenko Serhiy. «EUROPEAN CULTURE»: FEATURES OF TEACHING THE COURSE FOR FOREIGN MEDICAL STUDENTS	210
Pynzenyk Olena. OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF COMPETENCE IN THE FIELD «NATURE» OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL CHILDREN.....	213
Povidaychuk Oksana, Povidaychuk Mykhailo. MAIN APPROACHES TO STUDENTS' SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK	216
Polishchuk Vira, Bogutska Anastasiya, Pryshlyak Oksana. OBJECTS AND PRINCIPLES OF THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE IN THE UK	219
Popadych Olena. RESEARCH-BASED LEARNING AS A MEANS OF FORMING PRODUCTION FUNCTIONS FOR FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS	223

Popovych Anna. SOCIAL BARRIERS AND SOCIAL REHABILITATION	227
Pochtovyuk Svitlana. DIDACTIC PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE INFORMATION OF PEDAGOGICAL PROJECTING	230
Rabiychuk Serhii. INDICATORS OF VALUES OF HEALTHY LIFESTYLE	233
Raikovska Halyna. ENGINEERING GRAPHICS EDUCATION FOR VIABLE PRODUCTION	235
Rashevskа Natalya. FORMATION OF RESEARCHING COMPETENCE MODEL OF STUDENTS IN MATHEMATICS	238
Ridkodubskа Anna. PRACTICAL ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS	242
Rozlutska Galyna. PREPARING THE CLERGY IN CONDITIONS OF MUKACHEVO THEOLOGICAL SCHOOL (1744 – 1776)	245
Savka Iryna. IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATIVE OPTIONAL COURSES IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF HUMANITIES	249
Svarychevskа Anzhela. HISTORICAL AND RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF APPEARANCE AND DEVELOPMENT OF ECOLOGY AS AN INDEPENDENT BRANCH OF SCHOLARLY AND EDUCATIONAL KNOWLEDGE	252
Sereda Iryna. TEACHING OF «RECREATIONAL AEROBICS» DISCIPLINE FOR STUDENTS OF TERNOPIL NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER V.HNATUK I N CONDITIONS OF THE CREDIT-TRANSFER SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS	256
Sidun Mariana. THE SPECIFICITY OF THE PROCESS OF COMMUNICATION OF JUNIOR PUPILS AT SCHOOL ENVIRONMENT	259
Sikaliuk Anzhela. INNOVATIVE EDUCATIONAL METHODS AS A WAY OF FORMATION OF STUDENTS' SOCIO-ETHICAL VALUES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS	262
Slozanska Anna. ROLE OF SOCIAL WORKER IN LOCAL COMMUNITIES	265
Snitsar Inna. TO THE ISSUE OF CHOICE OF FORMS AND METHODS OF WORK ON STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT AT ENGLISH LESSONS	269
Stepchuk Nadiia. WAYS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT OF SCHOOL AND STUDENT YOUNG PEOPLE	272
Stefanyshyn Kateryna. WORK ON THE PREPOSITION IN THE 5TH GRADE AS A PREPARATORY STEP TO THE REALIZATION OF ITS COMMUNICATIVE ROLE IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATION	276
Stoyka Olesya. HIGHER EDUCATION OF THE USA AND UKRAINE: DISTINCT AND COMMON FEATURES	280
Tymoshenko Volodymyr. WAYS OF OPTIMIZING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONALISM UNDER CONDITIONS OF PERSONALLY-ORIENTED EDUCATIONAL SYSTEM	284
Tkachov Artem. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF CORE COMPETENCE FORMATION OF INTELLECTUALLY GIFTED AND TALENTED SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING	287
Tovkanets Ganna. LAWS AND PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT STRATEGY DURING THE FUTURE TEACHER PEDAGOGICAL CULTURE FORMATION	291
Trubacheva Svitlana, Chornous Oksana. DIDACTIC FEATURES OF META-SUBJECT TECHNOLOGIES IN CONDITIONS OF PROFILE TRAINING	295
Feltsan Inna. HISTORY OF ADULT EDUCATION THEORY FORMATION IN EUROPE	299
Ferenchuk Iryna. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF METHODOLOGY OF THE FORMATION OF GERMAN LANGUAGE COMPETENCE IN READING MASS MEDIA TEXTS OF FUTURE PHILOLOGISTS	302
Fizeshi Oktaviia. PRIMARY EDUCATION IN TRANSCARPATHIA IN THE 50-80-IES OF THE XX CENTURY	306
Sheremeta Liudmyla, Tetiana Melnyk. FORMATION OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS' ORTHOEPICAL LITERACY	310
Shostachuk Andrii, Shostachuk Dmytro, Shmeliova Tetiana. THE COMPETENCE OF MECHANICAL ENGINEER: THE SYSTEM APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION	313

УДК 364-322(-053.9):316.624.3

Афанасьєв Дмитро Миколайович

викладач кафедри соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Сойма Наталія Дмитрівна

викладач кафедри соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Сопко Руслана Іванівна

викладач кафедри соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ЗАЛУЧЕННЯ ДЕЗАДАПТОВАНОЇ МОЛОДІ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

Актуальність статті обумовлена процесом прогресивного старіння населення, тому вимагає від суспільства пошуку нових шляхів роботи з людьми похилого віку. Ефективним ресурсом допомоги старшому поколінню виступає волонтерство. Також з проблемами людей похилого віку, не менш актуальними і значущими є проблеми дезадаптованої молоді. Для дезадаптованої молоді характерним є пошук свого місця у системі соціальних зв'язків, тому саме співпраця зі старшим поколінням допоможе їм його знайти. Досвід, яким володіють люди похилого віку і вміння повчати, а також наявність такого важливого ресурсу, як час допоможуть цим категоріям порозуміти один одного. Волонтерська робота і її подальший розвиток саме у поєднанні даних категорій клієнтів соціальної роботи стане важливим кроком до розбудови добробуту та соціального захисту населення.

Ключові слова: люди похилого віку, волонтерська робота, дезадаптація, дезадаптована молодь.

Вступ. Волонтерська діяльність є основою побудови та розвитку громадянського суспільства. Вона втілює в себе найшляхетніші прагнення людства – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей.

Одним із таких напрямків соціальної допомоги є участь добровольців у здійсненні цілого ряду соціальних послуг для тих, хто їх потребує. Іншими словами – волонтерська робота. Волонтерство – це неоплачувана, свідомо, добровільна діяльність на благо інших. Будь-яка людина, що свідомо і безкорисливо трудиться на благо інших, може називатися волонтером [1].

Волонтери важливі для кожного суспільства, тому що вони працюють без користі для себе, показуючи цим суспільству, що є ще в житті речі більш цінні ніж отримання матеріальної нагороди. Охорона навколишнього середовища, культура, розвиток і позитивний імідж країни є основним напрямком роботи волонтерів. Ось, що допомагає суспільству впевнено стояти на ногах, а волонтеру – отримати задоволення і безцінний життєвий досвід, набути професійних знань та навичок.

Волонтерська діяльність в Україні, хоча і нестала масовою, проте є такою, що дозволяє говорити про неї як про суспільне явище та як про важливу складову діяльності недержавних соціальних служб. В загальні ж, волонтерство є запорукою успішного процвітання нашої країни.

В сучасних умовах все глибше потрібне усвідомлення громадськістю, державними органами важливість оптимізації різноманітних аспектів соціального розвитку. Соціальні проблеми мають неухильно розв'язуватись, успіх намічених змін залежатиме від кваліфікації працівників зайнятих соціальним обслуговуванням і захистом, що передбачає відповідну підготовку кадрів. Вона стає завданням першочергової ваги у здійсненні нової політики країни. Формування великого руху добровольців – є одним з важливих шляхів до продуктивної соціальної роботи в будь-якій державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням волонтерської діяльності приділяли значну увагу наступні дослідники: А.Капська, О.Любарська, В.Назарук, В.Петрович, Ю.Поліщук (визначено принципи волонтерської роботи); І.Зверева, Г.Лактіонова, С.Савченко, С.Харченко (обгрунтовано роль волон-

терства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю); О.Безпалько, Р.Вайнола, Н.Заверико, А.Капська (розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності); О.Кузьменко, Н.Романова, С.Толстоухова (визначено особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді); Ю.Поліщук (обгрунтовано волонтерство як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій); З.Бондаренко (розкрито особливості організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу); Т.Лях, Л.Мищенко, К.Потопа, Є.Фаворов (подано класифікацію волонтерських груп, зміст та напрями роботи волонтерів, аналіз особливостей соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп); Н.Романова, Н.Трубікіна, Н.Черепанова (визначено мотиваційні фактори участі у волонтерській діяльності). Однак, теоретичних і практичних доробок з питань волонтерства ще дуже мало, щоб розробити єдину та ефективну модель залучення волонтерів до діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Метою статті є розкриття особливостей залучення дезадаптованої молоді до волонтерської роботи з людьми похилого віку.

Вклад основного матеріалу. Волонтерська діяльність – це шлях самопізнання і самоперевірки. Тому в добровільній роботі беруть участь різні категорії волонтерів. Відповідно до віку, соціальної ролі і соціального статусу можна виявити наступні групи добровільних помічників: діти та підлітки; волонтери – фахівці; спонсори; чиновники; клієнти; члени організації; студенти; батьки.

Отже, волонтером може бути людина, будь-якої статі і віку, з будь-якою освітою чи без неї, яка спроможна відчувати означені потреби інших людей і на добровільних засадах допомагати їм, тому ми можемо активно залучати до даної роботи і дезадаптовану молодь.

У нашій країні найбільш соціально незахищеними людьми залишаються люди похилого віку – особливо самотні, немічні, тяжкохворі. Традиційно, допомогу для літніх від представників бізнесу і від простих громадян надається напередодні 9 травня – і після про людей знову забувають практично на рік. Багато людей з великим задоволенням допомагають дітям і абсолют-

но незаслужено залишають без уваги людей похилого віку. Психологи пояснюють це побоюванням старості – вона у свідомості молодих людей асоціюється з чимось негативним. Ось вони і намагаються не помічати проблем літніх, щоб свідомо віддалити себе від «страшної» старості, щоб не бачити, що може статися з ними через кілька десятків років. Страждають від цього і самі люди похилого віку – вони відчують себе непотрібними, практично ізгоями – і це для них гірше, ніж бідність і хвороби. Тому допомога людям похилого віку повинна полягати, в першу чергу, у моральній підтримці. Просте щире спілкування, терпіння, співпереживання для них важливіше за будь-який подарунок. Багатьом людям похилого віку таку підтримку забезпечують їх рідні. Але як бути з тими, хто залишилися одні, наодинці зі своїми проблемами, хворобами, злиднями? У наших реаліях словосполучення «благородна старість» викликає скоріше іронічну посмішку. Проте в наших з вами силах почати вирішувати цю проблему. На проблеми людей старшого покоління можна закрити очі. Вони прожили своє життя заради майбутніх поколінь, і заслужили нашу повагу, підтримку і реальну допомогу. У старості людині складно контролювати себе і свої дії. Елементарні побутові турботи можуть перетворитися на каторгу. Відсутність достатніх коштів до існування може спровокувати розвиток хвороб, а ігнорування проблем літньої людини суспільством може привести до страшних для старого наслідків [2].

У волонтерській роботі під ресурсами розуміють все, що може бути задіяне для вирішення проблем клієнтів, соціальної групи чи розв'язання певних соціальних завдань. Серед ресурсів волонтерського руху перш за все можна виокремити людські ресурси, оскільки волонтерами є люди, які на засадах добровільності беруть участь в роботі державних та громадських організацій. Відповідно до віку, соціальної ролі та соціального статусу можна виокремити наступні групи добровільних помічників:

1. Діти та підлітки. Волонтерами можуть стати не тільки особи, які досягли 18-річного віку. Для підлітків головною причиною участі у волонтерській діяльності є можливість самоутвердитися в очах однолітків, батьків, вчителів, бажання знайти нових друзів, можливість спілкування з однолітками, можливість набути нових навичок і знань та проведення власного дозвілля. Питання надання конкретної соціальної допомоги, як правило, для них не є визначальним. Професійна кваліфікація волонтерів-підлітків звичайно досить низька, проте вони володіють іншими якостями та здібностями, тому ця категорія волонтерів є незамінною у практичній діяльності: підлітки абсолютно мобільні, тому роботу, пов'язану з поїздками, виходами на вулиці, відвідуваннями, скажімо, дітей-інвалідів вдома, проведенням ігор на вулицях, виконують дуже добре. Саме тому, доречним буде залучення дезадаптованої молоді, яка у силу різних причин не може знайти своє місце, а людина похилого віку прожила своє життя і знайшла це місце, саме тому якщо ці дві категорії населення поєднати, то отримаємо неоціненний досвід співпраці, що допоможе обом категоріям відчувати свою значимість і значущість у суспільстві.

2. Волонтери, які приходять за власним бажанням. Волонтери можуть прийти в організацію за власним бажанням, прочитавши про неї у пресі і виявивши бажання дізнатися, як вона працює. Якщо інтереси організації збігаються з інтересами потенційного волонтера, потрібно детальніше ознайомити його з організацією, запропонувати навчання, оскільки здебільшого воно необхідне, залучити до роботи з реалізації конкретної програми. Іноді робота, запропонована волонтеру, є дуже відповідальною, потребує професійних

навичок, наприклад няня в притулку для маленьких дітей, консультант "Телефону довіри" – тут без навчання не обійтися. Після навчання можна взяти волонтера з випробувальним терміном. Людей, які приходять в добровільні організації, як правило, не ображає така "недовіра", у протилежному разі потрібні пояснення. Відповідальність перед клієнтом, складність поставлених завдань потребують практики і обережності у виборі людей. Помилки можуть стати не виправними [3].

Попередні дослідження показали, що одним із головних чинників дитячої дезадаптованості виступає девальвація цінності цілісності й моральності родини як головної інституції виховання. Вона зумовлює зростання рівня дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку, що в подальшому спричинює появу різноманітних девіацій у середовищі підлітків і молоді [4, с.23].

Необхідно враховувати внутрішню готовність дезадаптованої молоді до участі у волонтерській діяльності й дотримуватись обов'язкових правил: їхня участь у волонтерському русі повинна бути узгоджена з батьками й учителями; робота повинна бути безпечною для життя, здоров'я і психіки; не повинна відволікати їх від навчання та не бути одноманітною; у кожній справі, яка доручена, повинен бути вияв їхньої власної ініціативи, прийняття самостійних рішень, а також персональна відповідальність; варто чітко й конкретно визначити зовнішню мотивацію діяльності (не обіцяти більшого, ніж може забезпечити волонтер); демонструвати можливість перспективи їхньої діяльності в організації на майбутнє.

Залучаючи дітей та молодь до волонтерського руху слід звертати увагу не лише на їх участь у соціальній роботі, але й вплив волонтерства на формування особистості волонтера. Цей аспект волонтерства мало вивчений. Через допомогу іншим відбувається процес соціалізації самого себе.

Волонтерами можуть бути й ті, кому надається соціальна допомога, тобто клієнти соціальних служб, які після відповідного навчання, участі у тренінгах, за умов належного консультування і підтримки зможуть під керівництвом соціального працівника надавати певну допомогу своїм колегам. При цьому мова йде як про групові так й індивідуальні форми волонтерської роботи [5].

Висновки. Отже, волонтерська діяльність – це шлях самопізнання і самоперевірки. Тому в добровільній роботі беруть участь різні категорії волонтерів, людина будь-якого віку і статі, з будь-якою освітою яка спроможна відчувати означені потреби інших людей і на добровільних засадах допомагати їм, але професійно.

Волонтери важливі для кожного суспільства, тому що вони працюють без користі для себе, показуючи цим суспільству, що є ще в житті речі більш цінні ніж отримання матеріальної нагороди. Охорона навколишнього середовища, культура, розвиток і позитивний імідж країни є основним напрямком роботи волонтерів. Ось, що допомагає суспільству впевнено стояти на ногах, а волонтеру – отримати задоволення і безцінний життєвий досвід, набути професійних знань та навичок.

Волонтерська діяльність в Україні, хоча і нестала масовою, проте є такою, що дозволяє говорити про неї як про суспільне явище та як про важливу складову діяльності недержавних соціальних служб. В загалі ж волонтерство як можна бачити, є запорукою успішного процвітання нашої країни. А волонтери – першопрохідці, які вказують шлях до просування. І якщо вище не волонтер, значить, не усвідомили всіх принад волонтерського життя, тож, як гласить народна мудрість: «краще пізніше ніж ніколи».

Список використаної літератури

1. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: навч. посіб. / С.Я.Харченко, М.С.Кратінов, Л.Ц.Ваховський, О.П.Песоцька, В.О.Кратінова, О.Л.Караман. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 408 с.
2. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми / Евдокия Ивановна Холостова. – Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. – 296 с.
3. Семенова Ю.Ю. Волонтерська робота з дітьми та молоддю в Україні (кінець XX – початок XXI століття) / Ю.Ю. Семенова [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pspo_2013_40\(2\)_34.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pspo_2013_40(2)_34.pdf). – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Зозуляк Р. Сімейні деструкції як чинник важковихованості дітей молодшого шкільного віку / Р.Зозуляк // Обрії. – 2009. – № 1. – С.22-24.
5. Поліщук В.А. Роль волонтерської практики в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / В.А.Поліщук // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – № 29. – Ужгород, 2013. – 153-156 с.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, проф. Козубовська І.В.

Афанасьев Дмитрий

преподаватель кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Сойма Наталия

преподаватель кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Сопко Руслана

преподаватель кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ МОЛОДЕЖИ К ВОЛОНТЕРСКОЙ РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

Актуальность статьи обусловлена процессом прогрессивного старения населения, поэтому требует от общества поиска новых путей работы с пожилыми людьми. Эффективным ресурсом помощи старшему поколению выступает волонтерство. Также с проблемами пожилых людей, не менее актуальными и значимыми являются проблемы дезадаптированной молодежи. Поэтому мы пытаемся решить эту проблематику привлекая молодежь к волонтерской работе с пожилыми людьми.

Ключевые слова: старики, волонтерская работа, дезадаптация, дезадаптированная молодежь.

Afanasiev Dmytro

Lecturer of the Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Soyma Nataliya

Lecturer of the Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Sopko Ruslana

Lecturer of the Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

INVOLVING MALADJUSTED YOUTH TO THE VOLUNTEER WORK WITH THE ELDERLY

In this article authors highlights the process of progressive aging of population. The problem demands from the society new ways of working with the elderly. In this article we have tried to shows that volunteering can be effective resource for the provision of help to the older generation. Problems of the maladjusted youth are also equally relevant and important. Therefore, we try to solve the problems of involving young people to volunteer work with the elderly. It is peculiar to the typical maladjusted young people to search place in the system of social relations, therefore, the cooperation with the older generation helps them find it. Experience of the elderly and the ability to teach, and the presence of such an important resource as time help these categories to understand each other. Volunteer work and its further development combines these types of clients of social work and becomes an important step in building population welfare and social security.

We are to take into account internal readiness of maladjusted young people to participate in volunteer activities and comply with mandatory rules: their participation in volunteer movement must be coordinated by parents and teachers; work must be safe for life, health and psyche; they are not to be distract from learning and the work is not to be monotonous; in each case an expression of their own initiative is to be present; making independent decisions is to be allowed and personal responsibility is to be stressed; we should clearly and specifically define the motivation (not to promise more than can be provided by a volunteer).

Key words: elderly, volunteer work, exclusion, maladjusted youth.

УДК 371.134:364 – 43(410):376.5

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

БАЗОВІ ДИСЦИПЛІНИ У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З «ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ» У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В статті розкрито зміст навчальних дисциплін, які є базовими для підготовки соціальних працівників з дітьми «групи ризику» у Великій Британії. Британські вчені вказують на важливість та необхідність вивчення наступних дисциплін: «Спілкування з дітьми та молоддю», «Розвиток дитини (психологічний, розумовий та фізичний)», «Суспільство, сім'я та соціальна політика», «Оцінка поведінки батьків», «Підтримка сімей: спільна та допоміжна опіка, розміщення на проживання», «Планування та процес опіки», «Робота з дітьми з особливими потребами та їх сім'ями», «Правові аспекти соціальної роботи з неповнолітніми правопорушниками», «Дитяча кривда», «Соціальна робота з дітьми та сім'ями». До кожної дисципліни наведено приклади, за яким студенти можуть на практиці продемонструвати знання та уміння отримані після вивчення вищевказаних дисциплін.

Ключові слова: підготовка соціального працівника, базові дисципліни, знання та уміння, діти «групи ризику», Велика Британія

Вступ. Результати нашого дослідження досвіду Великої Британії свідчать про те, що підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи з «дітьми групи ризику» в цій країні надається важливе значення. Соціальні працівники відіграють провідну роль у захисті найбільш уразливої верстви населення – дітей. Тому необхідним є, щоб програма підготовки соціального працівника у Великій Британії відповідно озброювала майбутніх професіоналів знаннями, уміннями та розумінням того, що їм доведеться вирішувати нагальні проблеми опіки над дітьми та їх захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки соціальних працівників у Великій Британії стала предметом дослідження зарубіжних учених: М.Баркер (M.Barker), Дж.Лішман (J.Lishman), Б.Мундей (B.Munday), С.Шардлоу (S.Shardlow), Е.Янгхазбенд (E.Younghusband), а також українських науковців (А.Капська, І.Козубовська, Л.Міщик, В.Поліщук та ін.). Особливості підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми «групи ризику» у Великій Британії досліджували Р.Козубовський, С.Шпенник.

Метою статті є розглянути зміст навчальних дисциплін, що є основою підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми «групи ризику» у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Отже, всі студенти, які навчаються за спеціальністю «соціальна робота», повинні володіти хорошими знаннями з проблем розвитку людини, бути спроможними використовувати їх в оцінці потреб дитини, розуміти важливість проблем раси, культури та мови у розвитку дитини. Крім того, уміння споглядати повинно стати складовою частиною дисциплін, читання яких забезпечують навчальні заклади. Майбутні соціальні працівники повинні володіти ґрунтовними знаннями з питань формування та застосування соціальної політики та її впливу на дітей та сім'ї, мати базові знання про захист дітей та можливості розпізнати дитячу кривду.

Британські вчені вказують на важливість та необхідність вивчення базової групи дисциплін (серед інших) у підготовці соціальних працівників до роботи з «дітьми групи ризику»:

– «Спілкування з дітьми та молоддю» [1]. Для того, щоб майбутні соціальні працівники навчилися працювати з дітьми як зі своїми клієнтами, вони мають розвинути в себе вміння спілкуватися безпосередньо з дітьми, молоддю та дорослими. Фундаментальним вмінням у спілкуванні з дітьми та молоддю вважається здатність споглядати, бути чуйним, усвідомлювати власну реакцію та емоційну взаємодію між тими, за ким

споглядають. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) юридично забезпечене право дітей говорити за себе та вирішувати за себе у будь-якому віці, обов'язок органів місцевої влади брати до уваги релігію, расове походження, мову кожної дитини; 2) різноманіття методів спілкування (мова, гра, малювання, драма, спільна діяльність), які визначають рівень розвитку дитини і є базовими для ефективної роботи з дітьми; 3) важливість наявних ресурсів (час, місце, обладнання, ресурси); 4) наслідки втрати близької людини, перебування в розлуці, поганому стані здоров'я на можливості дітей спілкуватися; 5) роль, вміння та можливості залучення інших професіоналів до роботи з дітьми; 6) важливість проведення певних групових заходів у відповідний час, надання часу та простору дитині у відповідний момент; 7) різноманітні технічні засоби, як ефективні засоби спілкування з підлітками, коли безпосередній контакт стає проблемним, також з дітьми та молоддю з спеціальними потребами тощо.

ВМІТИ використовувати: 1) уміння слухати та розмовляти з дітьми та молоддю уважно, дозволяючи при цьому стосункам розвиватися таким темпом, який вибирає дитина, наприклад, беручи до уваги потреби дитини в конкретний час спати, їсти, її різноманітні кризові стани; 2) уміння користуватися мовою, що відповідає віку дитини, а також брати до уваги мовні можливості дитини, її стать та культуру; 3) уміння гратися та одночасно споглядати за дітьми; 4) уміння визнавати потребу дитини у спілкуванні мовою, яку вона вибирає; 5) уміння передавати неприємні новини, при цьому не створювати причин для агресії, справлятися з різними станами переживання у дітей, молоді та дорослих; 6) уміння професійно справлятися з мовними образами; 7) уміння усвідомлювати момент, коли дитина потребує втручання в роботу з нею іншого спеціаліста; 8) уміння збирати інформацію з різних джерел про розвиток дитини та порівнювати інформацію з власними спогляданнями студента; 9) уміння планувати та співпрацювати з іншими професіоналами.

На практиці, отримуючи ці знання, вміння, беручи до уваги цінності, студент може: організувати візити в групу в дитячому садочку, обговорювати з вихователями їх вміння та навички, вивчати наявні мультирасові книжки та іграшки. Студенти розробляють власні так звані ресурсні бокси («resource-box») або ігрові бокси («playbox»); підбирають відповідне обладнання в соціальних службах або на базах практики для спілкування з дітьми; коментують фактори, які перешкоджають спілкуванню з батьками, дітьми та молоддю. Діяль-

ність, спрямована на спілкування, передбачає споглядання: для прикладу беруть 3-ох різних дітей одного віку з метою подальшого порівняння. Така діяльність може включати: інтерв'ю з дитиною; пошук діалогу без «допиту»; споглядання за «невербальною» дитиною, за її способом спілкування; обговорення під час супервізії над дитиною можливостей фіксування зроблених нею висновків, точок зору, а також її бажання та почуття стосовно перебування під опікою вдома чи за межами домівки.

– «Розвиток дитини (психологічний, розумовий та фізичний)» [2]. Незважаючи на те, що кожна дитина має унікальні схильності та досвід, які відображають особливості її розвитку, окремі фактори залишаються спільними для всіх дітей. Знання про поведінку та особливості розвитку дітей у певній віковій категорії допомагають соціальному працівнику оцінити, чи конкретна дитина розвивається «нормально», чи потребує уваги фахівця. Діти, які мають певні відхилення у розвитку (через знушення над ними, занедбання), потребують спеціальної допомоги у реалізації їх потенціалу. В таких випадках соціальному працівнику потрібні знання та уміння, що гарантують можливість надати таку допомогу. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) «нормальний» розвиток дитини: фізичний; розумовий; емоційний та про розвиток діяльності відповідно до віку; 2) відхилення у розвитку дитини: хвороба та недієздатність; затримка у розвитку; 3) вплив соціальних та емоційних труднощів на розвиток дитини: загальний догляд та нещасний випадок; затримка у розвитку; травматичні події та їх наслідки; кривда дитини; психосоматичні порушення; самоушкодження; зловживання алкоголем, наркотичними засобами; невміння пристосуватися до навколишніх обставин.

ВМІТИ: 1) споглядати; 2) оцінювати поведінку та фізичний розвиток за межами «норми», розпізнавати випадки звертання по додаткове спеціальне оцінювання; 3) розробляти план опіки для дитини; 4) співпрацювати з батьками та іншими піклувальниками, іншими фахівцями, наприклад, з лікарями у реалізації розробленого плану піклування.

Так, на практиці студенту можуть запропонувати виконати наступні завдання: провести огляд дитини (споглядати за дитиною); оцінити фізичну поведінку дитини та її розвиток відповідно до норм; оцінити якість ставлення дитини до піклувальників; відвідати лікарню та обговорити зі спеціалістами можливість відвідування дитини медичним працівником; представити результати оцінки стану здоров'я дитини у вигляді діаграм, графіків тощо; підготувати план підтримки батьків, у яких дитина має особливі потреби.

– «Суспільство, сім'я та соціальна політика» [3]. Соціальні працівники потребують розвивати відчуття перспективи та можливості критично розглядати проблеми, що стоять перед ними, також аналізувати реакцію агентств та суспільства загалом на нагальні проблеми та засоби подолання проблем, які вони пропонують. Можливість ширше розглянути проблему, якою займається соціальне агентство, – це компетентність, яка потрібна кожному соціальному працівнику. Без такої ширшої перспективи соціальні працівники можуть стати просто виконавцями – вмільми, але не критичними, а тому потенційно небезпечними оскільки наділені владними повноваженнями. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) стосунки між сім'єю і державою (відповідні ролі сім'ї та держави у вихованні дитини, обов'язки та завдання соціальних працівників у цьому процесі); 2) упереджене ставлення та дискримінацію (категоризація груп людей, стереотипування, знеці-

нення, дискримінування, роль соціальних працівників у подоланні та протистоянні упередженому ставленню); 3) структура сім'ї та зразки сімей (різно-структурні сім'ї, їх відхилення від «норми», перспективи занятості жінок, шлюб, розлучення, громадянський шлюб, сім'ї з одним з батьків, відновлені сім'ї, їх важливість у вирішенні проблеми опіки над дітьми); 4) бідність та соціальна депривація (що таке «бідність»; причини виникнення; наслідки для сімей з дітьми; засоби та послуги для її подолання); 5) соціальні проблеми (їх виникнення та розвиток, їх визначення та перевизначення, побутове насильство, кривда дитини); 6) політика опіки над дітьми (допомога відпрацювати законодавство, його тлумачення, розробка, вплив та нестача впливу політики на практику).

Так, на практиці студенту можуть запропонувати виконати наступні завдання: визначити кількість осіб, які живуть за рахунок фінансової допомоги або кількості сімей з одним з батьків; дослідити еволюцію змін в сфері політики опіки над дітьми; описати та проаналізувати організаційну структуру агентства, в якому він/вона перебувають на практиці; розробити інформаційні засоби (постери, брошури) з метою рекламування місцевих соціальних служб підтримки для сімей та запланувати їх розповсюдження).

– «Оцінка поведінки батьків» [4]. Оцінка поведінки батьків та її вплив на розвиток дитини є центральною для практики соціальної роботи з «дітьми групи ризику». Соціальні працівники часто стикаються протилежними думками про те, що таке хороше, достатньо хороше батьківство та батьківство, що вважається неприйнятним. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) сутність поняття «батьківство», типи поведінки, які сприяють повноцінному фізичному, інтелектуальному, соціальному та емоційному зростанню, питанню прив'язаності; 2) важливість впливу культурних аспектів та вплив суспільства на вибір певної практики виховання дитини та зразка батьківства; 3) оцінка та розуміння раси, статі в роботі з сім'ями, сутність поняття «діти групи ризику»; 4) власний досвід батьківства та можливості його впливу на достатньо хороше батьківство; 5) достатньо хороше функціонування сім'ї, ресурси сусідства та соціальні фактори; 6) визначення рівнів батьківства, можливостей бути батьками; 7) можливості покращення достатньо хорошого батьківства, їх вплив на витрати агентств.

– ВМІТИ використовувати: 1) уміння споглядати, беручи до уваги вербальне та невербальне спілкування; 2) уміння спілкуватися з батьками та піклувальниками; 3) уміння спілкуватися з дітьми різного віку, на різних етапах їх розвитку; 4) уміння оцінити та зрозуміти вплив раси, культури, класу, статі, релігії на життя, практику виховання дітей індивідами та сім'ями; 5) уміння брати відповідальність на себе разом з іншими професіоналами та піклувальниками за болючі рішення стосовно дітей та їх потреб у батьківстві; 6) уміння опрацьовувати інформацію до звітів та прогнозувати можливі ризики; 7) уміння розробляти план опіки над дітьми з врахуванням досягнутого прогресу або відхилень від нього; 8) уміння моніторити та переглядати такі плани; 9) уміння визначати конфлікти інтересів, що мають місце між індивідами, батьками, дітьми; уміння вирішувати їх на користь інтересів дітей.

Таким чином, на практиці студенту можуть запропонувати виконати наступні завдання: провести бесіду з батьками про їх дитину та вислухати їх побоювання стосовно поведінки та розвитку дитини; запитати їх точку зору, ідеї стосовно виховання дитини на даному етапі розвитку; використовуючи конкретний випадок сім'ї з низьким прибутком, розробити тижневий бю-

джет для цієї сім'ї, беручи до уваги витрати на оренду помешкання, податки, пальне, одяг, їжу; розписати тижневе харчування для родини; занотувати труднощі у виконанні такого завдання; проаналізувати випадок, де мав місце конфлікт інтересів між дитиною та сім'єю; проаналізувати процес підготовки до батьківства під час процедури фостерінгу або всиновлення; відвідати конференцію, де розглядаються питання достатньо хорошого батьківства.

– «Підтримка сімей: спільна та допоміжна опіка, розміщення на проживання» [5]. Закон про дітей (Children Act) від 1989 р. дає чіткі вказівки стосовно того, як органи місцевої влади можуть допомогти батькам через служби підтримки, наприклад, сімейні центри (family centres), порадою або дорадництвом, допомогою на дому, організацією відпочинку і т.д. метою такої допомоги є запобігти розпаду родини і утримати дитину в родині. Студенти повинні розуміти, як стрес через бідність, злидні, незайнятість, расизм тощо може впливати на функціонування сім'ї. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) правові основи роботи з дітьми, які потребують опіки, мають проблеми з психічним здоров'ям, переживають расову дискримінацію; 2) обов'язки та завдання на практиці державних органів; 3) фази розвитку дитини (фізичні та психологічні); 4) розуміння того, що вважається «достатньо хорошим батьківством»; 5) наявні ресурси для підтримки батьків та дітей в громаді; 6) мульти-командну співпрацю та обов'язки представника кожної професії в роботі з дітьми (педагогів, лікарів, молодшого медичного персоналу, педіатрів, психіатрів, правників, поліції тощо).

ВМІТИ: 1) використовувати можливості органів влади; 2) розробити план роботи з батьками; 3) використовувати ресурси для підтримки та підсилення батьківської опіки; 4) розуміти та використовувати методи соціальної роботи у роботі з батьками; 5) розуміти важливість ролі батька, залучення батька в різні процеси, уникати стереотипізації за статтю; 6) співпрацювати з іншими фахівцями від імені сім'ї.

Так, на практиці студенту можуть запропонувати виконати наступні завдання: розробити угоду співпраці з батьками; провести планове споглядання дитини для процедури розгляду справи в суді у справах сім'ї.

– «Планування та процес опіки (опіка над дітьми та молоддю в групах, фостерна опіка та всиновлення, після-інституційна опіка та ін.)» [6]. Кваліфікований соціальний працівник повинен обов'язково розвинути в себе знання та вміння планувати, обережно та детально оцінювати, визначати мету та завдання, що в свою чергу потребує оцінки клієнтом свої потреб та проблем. Тому студентів навчають тому, як визначити: потенційні можливості власної сім'ї дитини (особливо коли планується перерозміщення дитини в іншу домівку); можливу шкоду для дитини. В межах цього предмету розглядаються наступні теми: 1) зміст опіки; 2) оцінювання стану речей та прийняття рішення про розміщення дитини; 3) наслідки перерозміщення дитини; 4) перебування під опікою; 5) завершення перебування під опікою; 6) групова опіка над дітьми; 7) фостерінг та всиновлення; 8) після-інституційна опіка.

Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) правову відповідальність органів влади за надання підтримки сім'ям та захист дітей; 2) роль соціального працівника як реалізатора правосуддя та провідника по соціальних службах; 3) різноманіття ресурсів в межах та поза межами системи опіки: центри денного перебування; сімейні центри; фостерне розміщення; будинки-інтернати для дітей; прийомні сім'ї; перебування вдома «за звинувачення під контро-

лем»; послуги для дітей з особливими потребами; 4) потреби дітей різного віку; 5) наслідки бідності, нестійких подружніх взаємостосунків, розлучення, сімейних криз на батьківські можливості у вихованні дітей; 6) різноманітні расові та культурні зразки сімейного життя та виховання дитини; 7) потенційну шкоду для дитини під опікою через інституційний расизм; 8) роль інших професіоналів та агентств у підтримці дітей та сімей, як ресурс для інформації; 9) наслідки перерозміщення дитини на її подальші життєві шанси; 10) небезпеку та недоліки системи опіки; 11) проблеми повернення в сім'ю; 12) практичні та емоційні потреби дитини після вилучення її з-під опіки; 13) недоліки системи після-інституційної опіки (незадовільна підготовка дитини до незалежного життя або після-інституційна допомога дітям/сім'ям); 14) фактори мотивації піклувальників до фостерінгу; 15) правові аспекти всиновлення, його процедури, особливості роботи соціальних служб по всиновленню.

ВМІТИ: 1) розглядати обставини окремої сім'ї, дитини в ширшому контексті з точки зору потреб та прав дитини та батьків; 2) підібрати кращі варіанти та можливості для дітей та батьків; 3) передбачити можливі конфлікти інтересів і діяти в інтересах дитини; 4) аналізувати власні уміння (спілкуватися, збирати інформацію тощо); 5) проводити детальний аналіз та оцінку дитини в оточенні сім'ї; 6) проводити переговори, вести записи; 7) дізнаватися про вподобання дитини, нелюбимі речі, стан здоров'я, словниковий запас, освітні можливості, спеціальні потреби, особливо стосовно релігії та культури; також передавати ці знання новим піклувальникам дитини; 8) організувати попередні зустрічі або контакти між дітьми, батьками та новими піклувальниками їх права та обов'язки; 9) регулярно відвідувати дитину в місцях розміщення; проводити моніторинг стану здоров'я дитини, її освітній/ соціальній/ емоційний прогрес; 11) планувати умови повернення дитини з-під опіки; 12) оцінювати можливості батьків, систему підтримки при всиновленні.

Так, на практиці серед інших завдань студенту можуть запропонувати: супроводжувати соціального працівника у процесі розміщення дитини під фостерну опіку; проаналізувати реакцію дитини та обговорити її, а також власні враження стосовно переходу під фостерну опіку; розпитати фостерних піклувальників або певну фостерну сім'ю про їх досвід фостерінгу, звертаючи увагу на реакцію дитини на нового члена родини тощо; спробувати самостійно підібрати фостерних піклувальників для дитини; відвідати засідання з відбору фостерних піклувальників та прийняти участь в обговоренні документів, рішень; провести бесіду з особою, яка виходить з-під опіки про її перехідний період, її страхи, побоювання, допомогу, яку вона можливо потребує.

– «Робота з дітьми з особливими потребами та їх сім'ями» [7]. Соціальні працівники, зазвичай, стикаються з випадками, де в сім'ї живе дитина з особливими потребами. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) затримку розвитку; 2) ресурси (особистісні, фінансові, освітні) щодо відповідного розвитку дитини; 3) проблеми прив'язаності; 4) проблеми втрати та переживання.

ВМІТИ: 1) спілкуватися, використовуючи вербальні та невербальні засоби; 2) визначати потреби індивіда та піклувальника; 3) проводити переговори.

Так, на практиці серед інших завдань студенту можуть запропонувати: відвідати дитячу клініку; провести бесіду з лікарем про його роль у роботі з дітьми з особливими потребами; прийняти участь в роботі групи батьків, у яких є діти з особливими потребами.

– «Правові аспекти соціальної роботи з неповнолітніми правопорушниками» [8]. Працюючи з неповнолітніми правопорушниками важливо мати ґрунтовні знання, уміння використовувати безпосередню соціальну роботу з дітьми та молоддю, сім'ями та групами. Слід брати до уваги останні зміни в законодавстві Великої Британії, що призвели до скорочення кількості засуджень молодих осіб до перебування у в'язниці. Такі зміни базуються на наступних принципах: 1) ув'язнення не є відповіддю на правопорушення серед неповнолітніх і може навіть ставати частиною цієї проблеми; 2) правопорушення, вчинені неповнолітніми, зазвичай мають перехідний характер та незначні за своєю природою; 3) співпраця агентств та планування є частиною роботи з неповнолітніми правопорушниками, яка може призвести до успішного завершення роботи з ними. Залучені до цієї роботи повинні усвідомлювати мету втручання, комплексно оцінювати ситуацію молодшої особи. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) природу девіантної поведінки: типи, причини, кримінологічну теорію; 2) можливості мобілізації громади до роботи з неповнолітніми правопорушниками, залучення волонтерів та незалежного сектору; 3) аспекти кримінальної системи у справах неповнолітніх: її організацію, функціонування, методи роботи; особливості цієї системи в Англії, Уельсі та Шотландії, а також в роботі урядів, міністерств; 4) практику та політику у кримінальній сфері: теорію криміналу, моделі правосуддя, практику та теорію засудження, дослідження з ефективності засудження; 5) закон та безпосередню роботу з неповнолітніми правопорушниками: структуру та процеси в суді, природу індивідуальної свободи та правосуддя; 6) анти-расову та іншу анти-дискримінаційну політику та практику: зв'язок між дискримінацією, криміналізацією та системою кримінального правосуддя у житті молодшої особи.

ВМІТИ: 1) збирати інформацію, перевіряти її та оцінювати, готувати звіти, представляти звіти для потреб ведення засідань у суді; 2) оцінювати наслідки девіантної поведінки на можливі варіанти засудження; 3) обговорювати пропонувані програми, моніторити прогрес, знаходити потрібні ресурси; 4) проводити супервзію неповнолітнього правопорушника: створити ефективні робочі стосунки з правопорушником, з необхідними секторами суду у справах неповнолітніх; намагатися зменшити кількість випадків девіантної поведінки, пропонувати варіанти вирішення конфліктів.

Так, на практиці серед інших завдань студенту можуть запропонувати: зібрати інформацію та зробити її аналіз для звіту до суду у справах неповнолітніх; підготувати звіт та зробити рекомендації щодо вироку; представити звіт у суді; прийняти участь у зустрічі для групи неповнолітніх правопорушників та визначити мету групи, провести моніторинг прогресу одного з членів групи.

– «Дитяча кривда» [9]. Метою соціальної роботи з проблем захисту дітей є покращити життя дітей та зберегти при цьому роль батьків або піклувальників. Тому соціальним працівникам слід вміти зберегти баланс між втручанням у життя дитини, її сім'ї та потребою зберегти їх автономію. Захист дітей має ширшу ідею, яка потребує залучення до питань підтримки добробуту дітей, їх оптимального розвитку, необхідності захисту від всіх форм кривди та нехтування. Студенти – соціальні працівники і цікавляться питаннями захисту дітей, водночас, пообіюються цієї проблеми. Базове розуміння явища «кривди» та ролі соціальної роботи, соціальних агентств у захисту дітей разом з базовими вміннями розпізнати та визначити загальні ознаки та симптоми є необхідними для всіх працівників соціальних служб, агентств з питань соціальної опіки та умовного звіль-

нення на поруки. Таким чином майбутній кваліфікований соціальний працівник повинен:

ЗНАТИ про: 1) партнерство з батьками та ширшим колом родини як найперший крок у захисті дитини, як вимогу правосуддя; 2) форми і засоби кривди дітей; 3) незалежність сім'ї, її право на недоторканість приватного життя, що може призводити також до приховування фактів кривди; 4) способи допомоги сім'ям (різного етнічного походження, відновленим та розширеним сім'ям), визначення культурних та расових відмінностей; 5) співпрацю центрального уряду та органів місцевої влади в управлінні захистом дитини; кримінальні та цивільну відповідальність, правила свідчення, адміністративну систему (обіг документації); правила, процедуру та професійну практику фахівців, які співпрацюють у вирішенні випадку; 6) необхідність додаткових непередбачених ресурсів (нестача установ опіки та засобів для моніторингу, недостатньо навичок або підготовки) у простеженні або попередженні кривди; 7) основні теорії та дослідження з проблеми кривди дитини, її природу та кількісні показники; 8) методи втручання та їх користь або невідповідність у конкретних випадках, результати та наслідки втручання; 9) можливі ускладнення та негативні наслідки при втручанні у випадки дитячої кривди; 10) сумніви та вагання щодо втручання у випадки дитячої кривди та відповідальність соціальних працівників за це; 11) політику та процедури інституційної опіки дитини та наслідки їх порушення.

ВМІТИ: 1) використовувати знання про відповідну систему захисту дитини в регіоні; 2) підтримувати індивідів або сім'ї, де може існувати конфлікт інтересів; 3) залучати до роботи більш досвідчений персонал як консультантів; 4) приймати участь у процесі спільного обговорення випадку та визнавати, що така спільна участь не знімає з індивіда відповідальності; 5) готувати документи стосовно дитини у відповідні органи, до суду.

Так, на практиці серед інших завдань студенту можуть запропонувати: отримати копію процедур з питання захисту дитини та розглянути можливі аспекти щодо перерозміщення дитини та обговорити з вчителем практики можливі варіанти вирішення ситуації з захистом дитини; дослідити, чи батьки, які образили дитину, були скривджені в своєму дитинстві, які наслідки це може мати для вирішення випадку; відвідати засідання в кримінальному суді; обговорити з батьками скривдженої дитини їх ставлення до роботи конкретної служби; обговорити з батьками питання захисту дитини, перебування дитини в ризику; розробити програму за можливої участі інших фахівців з метою зменшення наслідків та пом'якшення поведінки дитини серед інших дітей чи дорослих; прийняти участь в конференції з питань захисту дітей; прийняти участь в роботі групи зі скривдженими дітьми або особами-кривдниками дітей.

Висновки. Під час підготовки соціальні працівники набувають конкретних умінь надавати допомогу людям з життєвими труднощами, зокрема: застосувати теоретичні знання на практиці; слухати і спостерігати; спілкуватися і налагоджувати стосунки; готувати звіти для суду; формувати вирок і приймати рішення; отримувати і використовувати ресурси; представляти клієнтів і допомагати їм відстоювати свої права; мати справу з людьми, які можуть перебувати у стресовому стані, бути неспроможними виразити чітко свої потреби; ідентифікувати ознаки, що вказують на ризики, оцінювати ступінь таких ризиків; оцінювати потреби в наданні практичної допомоги; організувати та задіювати інших фахівців в кожному конкретному випадку; використовувати законодавство; надавати можливість самим клієнтам вирішити власні проблеми; співпрацювати з батьками, опікунами, фостер-піклувальниками, інши-

ми фахівцями і службами з метою соціального захисту «дорослих і дітей групи ризику»; розробляти разом з іншими фахівцями таку схему соціального захисту, яка б надавала проблемним індивідам можливість залишатися в суспільстві/громаді якомога довше; допомагати клієнтам планувати своє майбутнє тощо.

Дисципліна «Соціальна робота з дітьми та сім'ями» і практика у відповідних соціальних закладах вважаються основними компонентами у підготовці фахівців соціальної роботи до роботи з «дітьми групи ризику» в освітніх закладах Великої Британії. Вони стануть предметом наших подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Aldgate J. Direct Work with Children / J. Aldgate, J. Seden / The Developing World of the Child [Aldgate J., Jones D, Rose W., Jeffery C.]. – London: Jessica Kingsley, 2005. – 352 p.
2. Welbourne P. Social Work with Children and Families: Developing Advanced Practice: Post-qualifying Social Work / Penelope Welbourne. – London: Routledge, 2012. – VIII, 271 p.
3. Jenson J. M. Social Policy for Children and Families: a Risk and Resilience Perspective / J.M. Jenson, M. W. Fraser. – London: Sage, 2011. – 400 p.
4. Adcock M. Good Enough Parenting / M. Adcock, R. White. – London: BAAF, 1985. – 116 p.
5. Barlow J. Safeguarding Children Across Services / Jane Barlow. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2010. – 144 p.
6. Aldgate J. Adolescents in Foster Families/ Aldgate J., Maluccio M., Reeves C. – London: B.T.Batsford & Chicago: Lyceum Books, 1989. – 183 p.
7. Healing the Inner City Child: Creative Arts Therapies with At-risk Youth / [ed. by Vanessa A. Camilleri]. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 320 p.
8. Asquith S. Children and Young People in Conflict with the Law / Steward Asquith. – London: Kingsley Publishers, 1996. – 200 p.
9. Moore J. The ABC of Child Abuse / Jean Moore. – Aldershot: Gower Publishing, 1989. – 109 p.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2017 р.

Бартош Елена

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

БАЗОВЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К РАБОТЕ С «ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА» В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье раскрыто содержание учебных дисциплин, которые являются базовыми для подготовки социальных работников к работе с детьми «группы риска» в Великобритании. Британские ученые указывают на важность и необходимость изучения следующих дисциплин: «Общение с детьми и молодежью», «Развитие ребенка (психологическое, умственное и физическое)», «Общество, семья и социальная политика», «Оценка поведения родителей», «Поддержка семей: общая и вспомогательная опека», «Планирование и процесс опеки», «Работа с детьми с особыми потребностями и их семьями», «Правовые аспекты социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями», «Жестокое обращение с ребенком», «Социальная работа с детьми и семьями». К каждой дисциплине приведены примеры, по которым студенты могут на практике продемонстрировать знания и умения полученные после изучения вышеуказанных дисциплин.

Ключевые слова: подготовка социального работника, базовые дисциплины, знания и умения, дети «группы риска», Великобритания

Bartosh Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

BASIC DISCIPLINES IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS FOR THE WORK WITH «AT RISK CHILDREN» IN GREAT BRITAIN

The author of the article has disclosed the content of the courses, which are basic for the training of social workers with children «at risk» in the Great Britain. Examples are given from the practice perspective by which students can demonstrate practical knowledge and skills derived after studying the above mentioned disciplines. While training social workers acquire specific skills to assist people with life's difficulties, in particular, to apply theoretical knowledge in practice; listen and watch; communicate and build relationships; prepare reports for the court; to form judgments and make decisions; to find resources; to represent clients and to help them defend their rights; to deal with people who may be in stress, being unable to express clearly their needs; identify the signs of risk and the degree of risk; to assess the need for practical assistance; organize and involve other professionals in each case; to exercise legislation; to give clients the opportunity to solve their own problems; to cooperate with parents, carers, foster-carers, other professionals and social services to protect «adults and children at risk»; to develop together with other professionals such social security scheme which would provide problem individuals to remain in the society / community as long as possible; to help clients to plan their future etc.

Key words: training of a social worker, basic discipline, knowledge and skills children «at risk», Great Britain.

Басай Надія Пилипівна
 науковий співробітник
 відділ навчання іноземних мов
 Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено аналізу засобів навчання іноземних мов для початкової школи, які використовуються в загальноосвітніх навчальних закладах України, і питанню створення нових навчально-методичних комплексів на засадах компетентісно орієнтованого навчання. Автор розкриває поняття «засоби навчання»; уточнює види засобів навчання для вчителя і для учня; порушує питання використання в навчальному процесі аудіовізуальних і технічних засобів навчання; доводить об'єктивну необхідність реалізації компетентісно орієнтованого підходу в змісті навчальної літератури для початкової школи, який відповідав би вимогам, що склалися в іншомовній освіті України останнім часом.

Ключові слова: початкова школа, іноземна мова, компетентісно орієнтований підхід, засоби навчання, навчально-методичний комплекс.

Вступ. Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему цінностей, в якій володіння знаннями, навичками і вміннями є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагаються вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, шукати і використовувати нові знання, володіти такими якостями, як універсальність мислення, динамізм, мобільність. Ідея компетентісного підходу – одна із відповідей на запитання: який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом.

Вітчизняні і зарубіжні вчені, які досліджують питання особливості організації навчання на компетентісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, наголошують на необхідності реалізації компетентісно орієнтованого підходу в змісті навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів. Їхні праці багато зробили для забезпечення сучасного рівня навчання і розвитку учнів початкової школи. Утім, ми не знайшли глибоких і переконливих досліджень із цієї сфери для учнів молодших класів. Питання, що порушувалися деякими авторами наукових публікацій, побіжно розкривали проблеми і, здебільшого, опосередковано були з ними пов'язані. Результати здійснених досліджень не носили системного характеру і не узагальнювалися.

У відділі навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України ці питання не були предметом спеціального дослідження. У зв'язку з цим, проблема, обрана нами для наукового дослідження, є актуальною, оскільки нові цілі навчання іноземних мов, визначені Державним освітнім стандартом, вимагають зміни не тільки змісту навчального предмета, але й характеру навчальної взаємодії між учителем і учнем, а саме: підвищення активності, ініціативності та самостійності учня. Оскільки навчальна взаємодія здійснюється значною мірою за допомогою засобів навчання, то очевидно, що навчальна література з іноземних мов нового покоління повинна базуватися на дидактичних і лінгводидактичних принципах, що відображають сучасну парадигму освіти в цілому і концепцію іншомовної освіти зокрема. І це змушує переосмислити науково-теоретичні підходи до конструювання навчальної літератури для оволодіння оновленим змістом іншомовного спілкування, зокрема учнями початкової школи. Вибір для дослідження початкового ступеня зумовлений тим фактом, що саме на цьому етапі розпочинають системно формуватися

базові механізми іншомовного спілкування, котрі в майбутньому можуть удосконалюватися кожною людиною відповідно до її соціальних і професійних комунікативних потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розроблення ефективних засобів навчання для загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) була і є однією з основоположних як у вітчизняній, так і в зарубіжній методиці. Дослідженню цього питання приділяли увагу відомі дидакти і методисти – Ю.Бабанський, Н.Бібік, М.Бурда, С.Гончаренко, О.Денисов, В.Казанський, Я.Кодлюк, В.Куровський, В.Онищук, Л.Пресман, О.Савченко, М.Скаткін, О.Топузов, М.Фіцула, Р.Чуракова, С.Шаповаленко та ін. Не залишилися поза увагою наукові здобутки вітчизняних і зарубіжних учених у галузі дослідження засобів навчання іноземних мов (П.Бабінська, Н.Басай, О.Бігич, Н.Бориско, І.Верещагіна, В.Куліш, Л.Калініна, Л.Зеня, Є.Маслико, С.Ніколаєва, О.Пасічник, В.Плахотник, Є.Полат, Т.Полонська, Ф.Рабинович, В.Редько, Г.Рогова, І.Самойлюкевич, Т.Сахарова, О.Соловова та ін.). У своїх працях дослідники наголошували, що використання лише підручника не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою щодо рівня володіння іноземною мовою випускників сучасної школи. А тому рекомендували розширити спектр засобів навчання за рахунок додаткових компонентів: робочих зошитів, книг для домашнього читання, аудіо- і відеододатків, книг для вчителя тощо. Зокрема, вказували на доцільність упровадження в практику навчання електронних носіїв інформації, оскільки це надало би змогу індивідуалізувати й диференціювати навчальну діяльність учнів, враховувати їхні здібності й рівні навченості [5].

Мета статті: проаналізувати засоби навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи, а саме підручники, які останнім часом використовуються в навчальному процесі ЗНЗ України і надати вчителям іноземних мов початкових класів рекомендації щодо вибору навчальної літератури, сконструйованої на засадах компетентісно орієнтованої парадигми.

Виклад основного матеріалу. Для успішного здійснення навчально-виховного процесу з іноземних мов на сучасному етапі та для більш ефективної реалізації практичних, виховних, розвивальних та освітніх цілей навчання, які стоять перед учителем, передбачено використання різноманітних засобів навчання. У теорії та практиці навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи основним засобом оволодіння іноземною мовою був і залишається підручник. Проте, останнім часом у навчально-виховному процесі ЗНЗ використовуються навчально-методичні комплекси, до складу яких, як правило, входять: підручник, робочий зошит з друкованою основою і книга для вчителя. Крім

того, учителі досить часто послуговуються різноманітними додатковими навчальними матеріалами, добираючи їх самостійно.

Під засобами навчання ми розуміємо комплекс навчальних матеріалів і знарядь, які допомагають учителю організувати ефективно навчання іноземною мовою, а учням – ефективно оволодіти нею. Визначення засобів навчання – це відповідь на запитання «За допомогою чого навчати?» [3].

Засоби навчання повинні:

а) виступати в матеріальній формі і виконувати свою основну функцію, а саме – бути таким засобом праці, який забезпечує реалізацію діяльності вчителя і учня в навчальному процесі з іноземних мов;

б) бути орієнтованими на цілі навчання, тобто сприяти їх досягненню у процесі навчання іноземних мов;

в) бути інструментами реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі, і забезпечувати управління діяльністю вчителя і учня;

г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій.

Згідно з такими критеріями як значущість, призначення та застосування технічної апаратури засоби навчання іноземних мов розподіляються на:

- основні та допоміжні;
- для вчителя і для учня;
- технічні та нетехнічні.

Ми підтримуємо думку Є. Солововой, яка до основних засобів навчання відносить не просто підручник, а навчально-методичний комплекс, оскільки вчена вважає, що якщо мова йде про формування комунікативної компетентності на рівні порогового володіння іноземною мовою, а не просто про вміння читати, щось поговорити і трохи писати іноземною мовою, то одного підручника буде явно недостатньо [7]. На нашу думку, сучасний НМК повинен містити певну *інваріантну частину*, а саме: підручник, робочий зошит учня на друкованій основі, аудіозаписи на електронних носіях (CD-дисках) для учнів, книгу для вчителя. Крім того, можливі додаткові компоненти у складі сучасних НМК (*варіативна частина*): книга для читання, спеціальний набір аудіо- і відеододатків на CD-дисках тільки для вчителя, контрольні-тестові завдання, набір таблиць тощо.

Ті засоби, які використовуються додатково до основних засобів навчання, є допоміжними: інші НМК, які використовуються лише частково; посібники для розвитку окремих видів мовленнєвої діяльності; спеціально підібрані серії малюнків чи картинок; роздавальні навчальні картки; добірки дидактичних ігор; таблиці; схеми; вирізки з журналів; фотографії тощо.

Засоби навчання для вчителя включають: Державний стандарт; навчальні програми з іноземних мов; книгу для вчителя; методичну і довідкову літературу, які сприяють забезпеченню організації та успішному проведенню занять у початкових класах.

У книзі для вчителя презентуються принципи та основні методичні ідеї НМК, надаються методичні рекомендації щодо роботи з ним і методичні вказівки до кожного уроку, пропонуються вправи для навчання аудіювання, говоріння тощо, які доповнюють матеріал підручника. Книга для вчителя дозволяє вчителю як найефективніше організувати навчальну діяльність учнів і використовувати усі наявні компоненти НМК.

До *засобів навчання для учня* відносять: підручник; робочий зошит; книгу для читання; словники; різноманітні довідники. При цьому підручник займає особливе місце в комплексі для учня. У ньому міститься методично організований навчальний матеріал, вправи для оволодіння цим матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності (крім текстів для аудіювання, які містяться у

книзі для вчителя), граматичний довідник, додатки (пісні, вірші, словник тощо) [4].

На сучасному етапі в навчальному процесі ЗНЗ використовуються лише ті підручники, що мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки (МОН) України. Так, протягом 2013–2016 рр. для учнів 1–4-х класів було видано за рахунок державних коштів тільки підручники, зокрема чотири комплекти з англійської мови (автори: О. Карп'юк; Л. Калініна та І. Самойлюкевич; А. Несвіт; К. Худик) два – з німецької мови (автори: О. Паршикова та ін.; Я. Скоропад), два – з французької мови (автори: Н. Чумак і Т. Кривошеєва; Ю. Клименко), один – з іспанської мови (автори: В. Редько і В. Береславська), які є переможцями всеукраїнського конкурсу підручників для початкової школи і рекомендовані МОН України для використання у шкільній практиці. Видання інших засобів навчання (робочих зошитів, книг для вчителя тощо) з боку держави не фінансувалось.

Аналіз названих вище підручників показав, що в основному:

- їхній зміст узгоджується із змістовими лініями Державного стандарту, відповідає вимогам чинних навчальних програм з іноземних мов і зорієнтований на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та здатен забезпечити досягнення учнями початкової школи рівня А1 [2];
- зміст навчання раціонально підібраний, доцільно методично організований, характеризується цілісністю і системністю викладу навчального матеріалу;
- навчальні матеріали сприяють виконанню практичної (комунікативної), розвивальної, виховної та освітньої цілей навчання;
- у змісті підручників для кожного класу представлено визначені навчальними програмами сфери і тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, соціокультурна інформація;
- зміст підручників відповідає віковим особливостям учнів, їхнім інтересам, потребам і навчальному досвіду;
- методи, форми, способи і види діяльності, спрямовані на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах, узгоджуються з основними положеннями компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов;
- зміст підручників забезпечує збалансоване оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом, зокрема іншомовним спілкуванням у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі);
- у змісті підручників методично доцільно здійснено добір і організацію текстових і позатекстових навчальних матеріалів;
- текстовий матеріал відповідає зразкам автентичного мовлення;
- підручники містять різноманітні вправи і завдання, додаткові навчальні матеріали, що дозволяє здійснювати диференційований підхід до навчання;
- у змісті підручників використовується дидактично і методично доцільна система вправ і завдань, текстів для читання, ілюстративних матеріалів, засобів орієнтування, інструкцій, схем, таблиць тощо;
- зміст підручників дозволяє учням молодших класів досягати достатнього рівня іншомовного спілкування у межах сфер і тематики, визначених навчальними програмами.

Аналіз змісту чинних підручників з іноземних мов для початкової школи не вичерпується для нас лише визначенням позитивних і негативних характеристик. Це значно ширше і глибше питання, що упродовж тривалого часу цікавить не тільки вітчизняних, але й зарубіжних дослідників.

Підручник – це серце НМК. «... будь який підручник

(або комплекс) «живе» в середньому 8–10 років, потім його потрібно оновлювати і змінювати. За цей період з'являються нові теорії та ідеї в лінгвістиці, психології, педагогіці і методиці, котрі, так чи інакше, враховуються і відображаються в концепції підручника» [1, с. 39].

Саме тому ми підтримуємо думку В. Редька щодо важливості визначення і характеристики принципів побудови змісту сучасних підручників / НМК з іноземних мов, які викладено у його монографії [6], а саме:

- взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури;
- паралельне і взаємопов'язане навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо);
- комплексне виконання комунікативної, виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання іноземних мов;
- компетентісно орієнтоване навчання;
- відповідність навчальних матеріалів актуальному розвитку педагогічної, психологічної, методичної, психолінгвістичної, лінгвістичної наук;
- індивідуалізація та диференціація навчання;
- доступність навчального змісту;
- забезпечення міжпредметних зв'язків;
- автентичність тексту навчальних матеріалів;
- наступності змісту навчання як у структурних компонентах кожного підручника / НМК, так і у всій їх серії за роками навчання;
- варіативність змісту, що дає вчителю змогу за потреби видозмінювати та адаптувати його до наявних умов навчання;
- відповідність навчальних матеріалів віковим особливостям учнів;
- типовість засобів навчання (типів та видів вправ і завдань, формату правил / інструкцій, обсягу структурних компонентів), їх уніфікація для всієї серії підручників / НМК;
- оптимальність обсягу мовного, мовленнєвого і тематичного інформаційного матеріалу для виконання вимог навчальної програми та забезпечення іншомовних комунікативних намірів учнів.

Варіативність змісту і цілей навчання іноземних мов і розширення ринку навчальної літератури за рахунок появи все нових підручників / НМК, виданих в Україні і за кордоном, зумовлюють потребу у вибіркового підході до них, їх всебічному аналізі та особистісної оцінці. Практика показує, що багато вчителів іноземної мов відчувають труднощі у виборі й оцінці підручника / НМК, визначенні їх придатності для роботи в конкретних умовах навчання. Вибираючи той чи інший підручник або цілісний НМК, вчителю слід виходити з особливостей навчального закладу, тобто типу школи, вікових та індивідуальних особливостей його учнів, свого менталітету.

У результаті спостережень за практикою використання чинних НМК з іноземних мов у навчальному процесі початкової школи, а також на основі певних узагальнень і висновків, зроблених внаслідок аналізу відповідної наукової літератури і власного педагогічного і наукового досвіду, можна сформулювати певні рекомендації вчителям іноземних мов щодо вибору навчальної літератури, сконструйованої на засадах компетентісно орієнтованої парадигми. Вважаємо, що вчителю доцільно звернути увагу на дидактичні та методичні умови, за яких, на нашу думку, організація роботи за НМК буде ефективною та сприятиме формуванню в учнів молодших класів навичок і вмінь міжкультурного спілкування, позитивного ставлення до народу і мови відповідної країни та утриманню стійкого інтересу до вивчення іноземних мов, а саме:

- чи забезпечує НМК повне виконання вимог чинної навчальної програми щодо сфер і тематики спілкування, обсягу та змісту мовного і мовленнєвого ма-

теріалу;

- чи представлено в книзі для вчителя авторську концепцію НМК для 1–4-х класів, основні положення якої мають адекватно відображати зміст діяльності як учителя, так і учнів;
- чи дотримано у НМК єдину цілісну систему навчання, що створюється на засадах міжпредметних зв'язків і враховує рівень здобутих знань, сформованих навичок і вмінь учнів у процесі вивчення інших шкільних предметів та їх вплив на становлення особистості школяра;
- чи долучено різні засоби для вмотивування навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх вікових особливостей з метою формування позитивного ставлення до предмету «Іноземна мова»;
- чи забезпечує зміст НМК учнів зворотним зв'язком для систематичної підтримки їх у навчальному процесі;
- чи приділено достатньо уваги проблемі формування навичок самоконтролю, самокорекції та самооцінки діяльності учнів;
- чи дотримано принцип наступності в навчанні як у межах змісту НМК для кожного класу, так і між роками навчання в початковій школі;
- чи запропоновано у змісті НМК методи, форми і види роботи, які характерні комунікативній діяльності: парну, групову; проектну, ситуаційну тощо;
- чи уніфіковано в кожному тематичному розділі НМК кількісний і якісний набір вправ і завдань;
- чи не переважено зміст НМК дидактично нецільними ілюстративними матеріалами;
- чи визначено і диференційовано навчальні матеріали соціокультурної та краєзнавчої сфер для кожного класу;
- чи не переважено навчальними матеріалами зміст структурних компонентів підручників (тематичні розділи, блоки, уроки);
- чи методично доцільно організовано навчальний матеріал у змісті НМК;
- чи здійснено дидактично доцільний добір актуальної автентичної тематичної інформації текстів для читання, котрі її стосуються, що свідчить про її невичерпність. Зміна освітніх парадигм, нові соціально-педагогічні чинники впливу на оновлення цілей та змісту навчання іншомовного спілкування, застосування, окрім підручників, робочих зошитів, книг для вчителя, інших дидактичних засобів, зокрема новітніх інформаційних технологій, обов'язково зумовляють появу нових проблем, які потребуватимуть аналізу, певних узагальнень, висновків та актуалізації набутого досвіду і можуть стати предметом нових наукових досліджень.
- чи можна використовувати обраний НМК у різних умовах навчання [6].

Висновки. Галузь створення ефективних засобів навчання іноземних мов завжди перебуває в розвитку. Не було і не буде абсолютно чітких відповідей на всі питання, котрі її стосуються, що свідчить про її невичерпність. Зміна освітніх парадигм, нові соціально-педагогічні чинники впливу на оновлення цілей та змісту навчання іншомовного спілкування, застосування, окрім підручників, робочих зошитів, книг для вчителя, інших дидактичних засобів, зокрема новітніх інформаційних технологій, обов'язково зумовляють появу нових проблем, які потребуватимуть аналізу, певних узагальнень, висновків та актуалізації набутого досвіду і можуть стати предметом нових наукових досліджень.

Уявляється, що здійснений аналіз змісту чинних підручників з іноземних мов для учнів початкової школи, його результати та сформульовані рекомендації зможуть допомогти вчителю у виборі й оцінці НМК, визначенні його придатності для роботи в конкретних умовах навчання, а авторам бути певним підґрунтям щодо удосконалення їхньої діяльності під час створення ефективних засобів навчання іноземних мов для початкової школи.

Пошук ефективних шляхів узгодження змісту НМК з іноземних мов з особливостями компетентнісної парадигми навчання може стати предметом наших наступних досліджень, зокрема:

- визначення об'єктів країнознавчої сфери, типових для всіх паралельних НМК з кожної іноземної мови;
- ефективна дидактична взаємодія НМК з іншими дидактичними засобами, з метою комплексного впливу

на успішне виконання цілей компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування;

- специфіка уроку іноземної мови в початковій школі в контексті компетентнісно орієнтованого навчання;
- організація самостійної роботи учнів початкової школи засобами НМК з іноземних мов, сконструйованого на засадах компетентнісно орієнтованого навчання.

Список використаної літератури

1. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык. / Н.Ф. Бориско. – К.: «Фирма «ИНКОС», 2001. – 267 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Е.Борецька та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В.Котенко, А.В.Соломаха [та ін.]. – К.: Київ ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – 356 с.
5. Пасічник О.С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С.Пасічник. Житомирський держ. ун-т. – Житомир, 2011. – 256 с.
6. Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія / В.Г.Редько. – К.: Педагогічна думка, 2017. – 628 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н.Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238, [2] с.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2017 р.

Рецензент: канд. пед. наук, ст.наук.співроб.Полонська Т.К.

Басай Надежда

научный сотрудник

отдел обучения иностранным языкам

Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена анализу средств обучения иностранным языкам для начальной школы, которые используются в общеобразовательных учебных заведениях Украины, и вопросу создания новых учебно-методических комплексов на основе компетентностно-ориентированного обучения. Автор раскрывает понятие «средства обучения»; уточняет виды средств обучения для учителя и для ученика; поднимает вопрос использования в учебном процессе аудиовизуальных и технических средств обучения; доказывает объективную необходимость реализации компетентностно-ориентированного подхода в содержании учебной литературы для начальной школы, которое отвечало бы требованиям, сложившимся в иноязычном образовании в Украине за последнее время.

Ключевые слова: начальная школа, иностранный язык, компетентностно-ориентированный подход, средства обучения, учебно-методический комплекс.

Basai Nadiia

Research Officer

Department of Teaching Foreign Languages

Institute of Pedagogy of NAPŞ of Ukraine, Kyiv, Ukraine

MEANS OF COMPETENCE-BASED TEACHING FOREIGN LANGUAGES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article is devoted to the analysis of teaching foreign languages means in primary school, which are used in secondary schools of Ukraine, and to the problems of constructing new educational-methodical complex on the basis of competence-based learning. The article reveals the concept of “teaching means”; the types of teaching means for teachers and students are specified; the questions of using audio-visual and technical teaching aids in educational process are raising; the objective necessity for realization of competence-oriented approach in the content of textbooks for primary schools, which would meet the requirements that have been established in foreign language education in Ukraine for the last time, is proved. The author substantiates the status, initial position and the appointment of the learning-methodical complex, its composition, structure, connection between its components, functions of each component. Special attention is paid to the requirements of the learning-methodical complex. The author notes that quite often in the educational process of the primary school the teachers use a variety of training materials additionally to the textbook as the main means of teaching. Therefore, there is an objective need in depth study of these training materials and their classification.

Key words: primary school, foreign language, competence-oriented approach, means of teaching, learning-methodical complex.

Білик Олександр Вікторович

викладач

Коледж Кременчуцького Національного університету
імені Михайла Остроградського, м.Кременчук, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОБУДОВАНОГО НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ

У статті розглядаються проблеми формування самоосвітньої компетентності в процесі навчання майбутніх техніків-електриків. Наведена характеристика навчально-виховного процесу побудованого на засадах формування самоосвітньої компетентності з урахуванням всіх особливостей даного процесу. Детально розглянуті та описані всі компоненти та їх особливості. Наведені приклади створених педагогічних програмних засобів навчання та побудована комплексна схема організації навчально-виховного процесу спрямованого на формування самоосвітньої компетентності.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, навчально-виховний процес, компоненти, техніки-електрики.

Вступ. Необхідність включення компетентнісного підходу в систему професійної освіти, її відповідне реформування визначається зміною освітньої парадигми, зміцненням акцентів в сторону самоактуалізації людського потенціалу, професійно-особистісного розвитку випускників. На передній план, у зв'язку з цим, виступає самоосвітня діяльність студента, оскільки у межах аудиторних занять неможливо засвоїти обсяг знань, що постійно збільшується і змінюється. Саме цей дефіцит і компенсують форми самоосвітньої роботи за допомогою яких формується самоосвітня компетентність студента, його здатність до організації своєї діяльності відповідно до поставлених завдань.

Процес навчання в технічному технікумі або коледжі направлений перш за все на підготовку фахівця, що має високий рівень знань, вмінє думати, самостійно здобувати і застосовувати знання на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують більш широкі можливості розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічним та методичним засадам формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців були присвячені роботи С.Г.Заскалети, О.М.Коваленко, В.А.Логвиненко, Е.В.Фоміної тощо. Водночас виявлено, що більшість згаданих вище досліджень присвячено формуванню самоосвітньої компетентності викладачів, економістів, державних службовців, спеціалістів сфери туризму, військової галузі та деяких інших сфер, однак поза увагою вчених залишилися наукові аспекти формування самоосвітньої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців середньої ланки зі технічних спеціальностей, а саме техніків-технологів, техніків-електриків, техніків-механіків та ін.

Метою статті є виявлення основних характеристик навчально-виховного процесу майбутніх техніків-електриків спрямованого на формування та розвиток їх самоосвітньої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Формування самоосвітньої компетентності, вмінє самостійного пошуку знань, самостійної діяльності та готовності до самоосвіти впродовж життя сьогодні є однією з важливих загальноосвітніх функцій навчання як у вищих так й у загальноосвітніх навчальних закладах та має бути основою процесу підготовки майбутніх фахівців [1].

Аналізуючи поняття компетентності можна дійти до висновку, що воно досить широке і до нього науковці відносять навчальні здібності, знання, вміння, навички, а також й моральні цінності. Однак, виходячи із вимог галузевих стандартів для підготовки молодшого спе-

© Білик О.В.

ціаліста з кваліфікації технік-електрик, необхідно зауважити, що фахівцям такого профілю необхідно бути компетентними й в інших сферах діяльності, тобто в ситуаціях, коли може виникнути необхідність у самостійному визначенні шляху вирішення виробничої задачі, уточненні її умов, пошуку способів розв'язання, самостійної оцінки отриманих результатів тощо.

У відповідності до рекомендацій Державного стандарту освіти, а також освітньо-професійної програми [2, с. 35], структура змісту навчання молодшого спеціаліста техника-електрика включає вивчення електротехнічних дисциплін, які є фундаментальними для фахівця даної кваліфікації.

Метою вивчення електротехнічних дисциплін є теоретична та практична підготовка молодших спеціалістів в галузі електротехніки та електроніки в такій мірі, щоб вони були здатні обирати необхідні електротехнічні, електронні, електровимірювальні пристрої, вміти їх правильно експлуатувати, виконувати ремонти електрообутової техніки тощо.

Результати досліджень, направлених на визначення рівня розвитку самоосвітньої компетентності студентів технічних коледжів і технікумів, свідчать про недостатність сформованість здатності до самоосвіти особистості студентів, а також їх дослідницької та рефлексивної компоненти. Самоосвітню компетентність майбутніх техніків-електриків в процесі нашого дослідження нами визначається як комплексна особистісна характеристика, що виражається у сукупності знаннєвого, рефлексивного, діяльнісного та дослідницького компонентів, які враховують особисте відношення до процесу самостійного набуття знань, вмінє та навичок, та здатності використовувати їх у своїй професійній діяльності.

Проектування процесу навчання вимагає творчого підходу до аналізу його структурних компонентів: цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулювального, оціночно-регулятивного [3, с. 576]. Розглянемо ці компоненти, характеризуючи методику, що направлена на формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі навчання електротехнічних дисциплін.

З урахуванням загальних цілей вивчення електротехнічних дисциплін в технічному коледжі та завдання даного дослідження, необхідно виділити конкретні цілі, досягнення яких сприяє формуванню та розвитку самоосвітньої компетентності студентів: – формування стійких теоретичних знань, практичних навичок та вмінє відтворення вивченого матеріалу від конкретних фактів до загальних положень та теорій, інтерпретації результатів власної діяльності; – формування вмінє та навичок до самоосвітньої діяльності; – розвиток мотивації до самостійного розв'язування задач, зміщення ак-

центру із засвоєння готових знань на самостійну активну пізнавальну діяльність; – розвиток навичок мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання), вмій та навичок самоаналізу, рефлексії; – розвиток вмій застосовувати знання не тільки у стандартних, але й у нових умовах; – розвиток позитивного відношення та готовності до самоосвіти впродовж життя.

Формування самостійності не лише як сукупності певних умій і навичок, а й як риси характеру, яка відіграє суттєву роль в структурі особистості як фахівця вищої кваліфікації. У реальному процесі навчання електротехнічних дисциплін наведені цілі навчання не тільки реалізуються, але й доповнюють одна одну.

Стимулюючо-мотиваційний компонент – передбачає використання викладачем комплексу методів і прийомів, спрямованих на стимулювання в студентів інтересу, потреб у вирішенні поставлених навчально-виховних завдань, а також до самоосвітньої діяльності при наявності відповідних мотивів навчальної діяльності [4 с. 576]. З метою підвищення самоосвітньої компетентності бажано в навчальному процесі спонукати студентів не тільки до набування нових знань та вмій, але й сприяти взаємодії і узагальненню знань суміжних дисциплін, розглядати розв'язування широкого кола задач з урахуванням міжпредметних зв'язків, оскільки це є умовою створення цілісного навчально-виховного процесу, розвитку діяльнісного, дослідницького компонентів компетентності, а також рефлексивності особистості.

Змістовий компонент – визначається навчальними планами, програмами й підручниками, при цьому найбільш важливу роль відіграє добір навчальних матеріалів, з одного боку, та результатів аналізу особливостей професійної діяльності майбутніх техніків-електриків, з іншої. З метою формування самоосвітньої компетентності зміст навчання майбутніх техніків-електриків конкретизується з урахуванням міжпредметних зв'язків, рівня інформатизації навчального процесу, змістового наповнення навчальних дисциплін всіх трьох циклів та як єдина структура підготовки з фізико-математичних та професійних дисциплін, а також повинна розглядатися як цілісна система взаємопов'язаних підсистем навчання і виховання з безперервністю освіти за ступеневим принципом навчання.

Операційно-діяльнісний компонент відображає про-

цесуальну сутність навчання й реалізується за допомогою оптимальних методів, засобів і форм організації викладання і учіння, що використовуються в процесі підготовки майбутніх техніків-електриків та з метою формування їх самоосвітньої компетентності.

В процесі нашого дослідження були розглянуті методи, використання яких орієнтоване на формування самоосвітньої компетентності студентів технічного коледжу, а саме: репродуктивний, проблемне навчання, навчання через задачі, дослідницький, рефлексивний.

Система навчання у технікумах та коледжах є проміжною між класно-урочною та лекційною, основною формою організації навчально-виховної роботи із студентами у таких навчальних закладах залишається урок.

Стосовно форми організації проведення навчальних занять у нашому дослідженні увагу приділено фронтальній та груповій формі проведення навчальних занять. Фронтальну форму проведення занять доцільно використовувати для робіт ознайомчого чи пізнавального характеру, а для більш складних практичних занять, які потребують значних витрат часу і використання певного обладнання, обрано проводити практичні роботи у формі індивідуального практикуму циклічного характеру, за якого студенти працюють на одному з тому ж обладнанні бригадами за графіком, що дає змогу виконати усі заплановані роботи, передбачені навчальною програмою.

При виборі засобів навчання з метою формування самоосвітньої компетентності було розглянуто класифікацію за дидактичною функцією, що включає інформаційні, дидактичні та технічні засоби.

Підготовка спеціалістів технічного профілю неможлива без організації й проведення лабораторних практикумів в процесі навчання дисциплін природничо-наукової, загальної професійної й спеціальної підготовки. Для кращого засвоєння теоретичного матеріалу та набуття практичних навичок дисциплін електротехнічного циклу, студенти виконують ряд лабораторних робіт з відповідних дисциплін. В процесі нашого дослідження було створено віртуальний лабораторний засіб «Теоретичні основи електротехніки», який надає можливість студентам розглянути та виконати лабораторні роботи з дисципліни «Теоретичні основи електротехніки» (рис. 1).

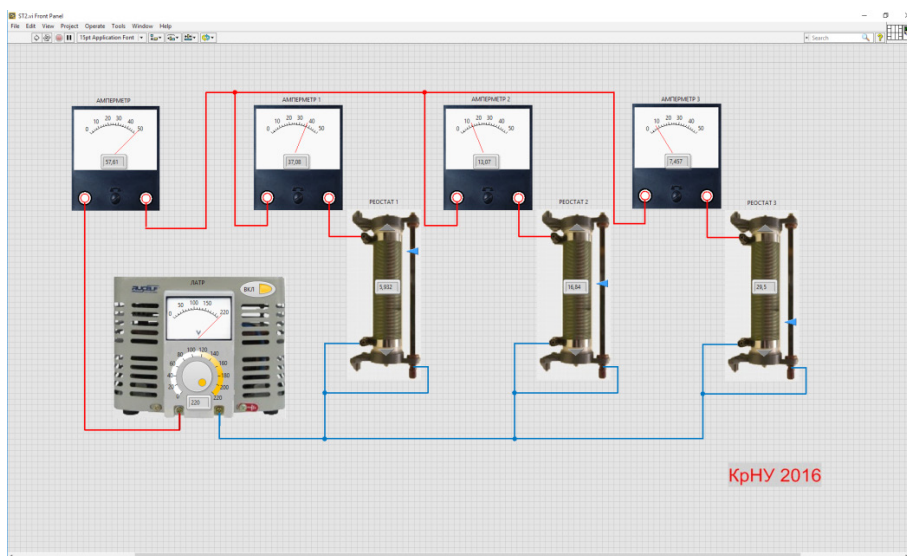


Рис. 1. Віртуальний лабораторний засіб «Теоретичні основи електротехніки»

Добираючи засоби навчання було розглянуті існуючі педагогічні програмні засоби та електронні навчальні посібники й підручники. З метою ознайомлення

студентами з основами електроніки та мікросхема техніки було створено електронний навчальний посібник «Електронік++», який надає можливість не лише вивча-

ти основні теоретичні відомості з даних дисциплін та відповідати на тестові запитання, а й виконання завдань прямо у вікні посібника не звертаючись до додаткових програм, попрацювати з логічними елементами та петворювачами, виконувати контрольні роботи (рис. 2).

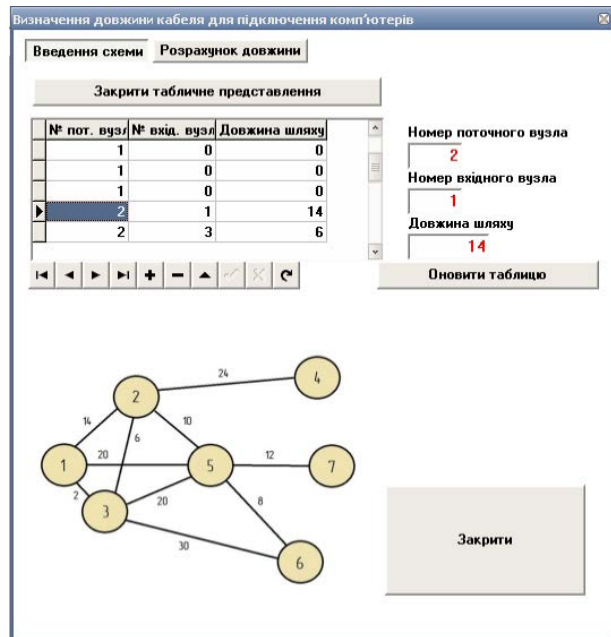


Рис. 2. Робота у вікні електронного навчального посібника «Електронік++»

Контрольно-регулювальний компонент забезпечує моніторинг успішності навчання майбутніх фахівців засобами поточного контролю, види та форма якого обираються у відповідності до дидактичних задач на кожному етапі навчання [5, с. 94]. Реалізація цього компоненту безпосередньо пов'язана з рефлексією процесу і результатів діяльності як викладача так і студентів, що

є однією із складових самоосвітньої компетентності.

Оціночно-регулятивний компонент передбачає всю сукупність показників, які відображають результативність використання методичної системи, що розробляється в процесі даного дослідження, методів їх вимірювання та критеріїв, досягнення яких буде підтверджувати сформованість у майбутніх техніків-електриків компетентності, необхідної для самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти впродовж життя.

Оціночно-регулятивний компонент подано у вигляді розроблених критеріїв оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності студентів відповідно з розглянутими її компонентами, а саме:

- особисто-орієнтований критерій, що характеризується позитивним відношенням студента до самоосвіти, сформованої потреби до саморозвитку;
- змістовно-когнітивний критерій, що полягає у сформованості у студента знань про форми та способи самоосвітньої діяльності, загальноосвітніх та професійних знань та вмінь, можливості їх використання для самоосвіти як засобу розв'язування професійних та життєвих задач;
- організаційно-діяльнісний критерій, що характеризується рівнем сформованості вмінь студентів організувати процес самоосвіти, вміння пошуку та використання внутрішніх та міжпредметних зв'язків, здатність використовувати при цьому сучасні інформаційно-комунікаційні технології;
- рефлексивний критерій, що зумовлює сформованість у студента вмінь проводити самоконтроль власної самоосвітньої діяльності, здатності до самоаналізу та самооцінювання власної самоосвіти, оцінювати та корегувати власну самоосвітню діяльність, володіння навичками рефлексії власної діяльності.

Виходячи із вище розглянутих компонентів навчально-виховного процесу, побудуємо комплексну схему організації навчально-виховного процесу спрямованого на формування самоосвітньої компетентності (рис. 3).

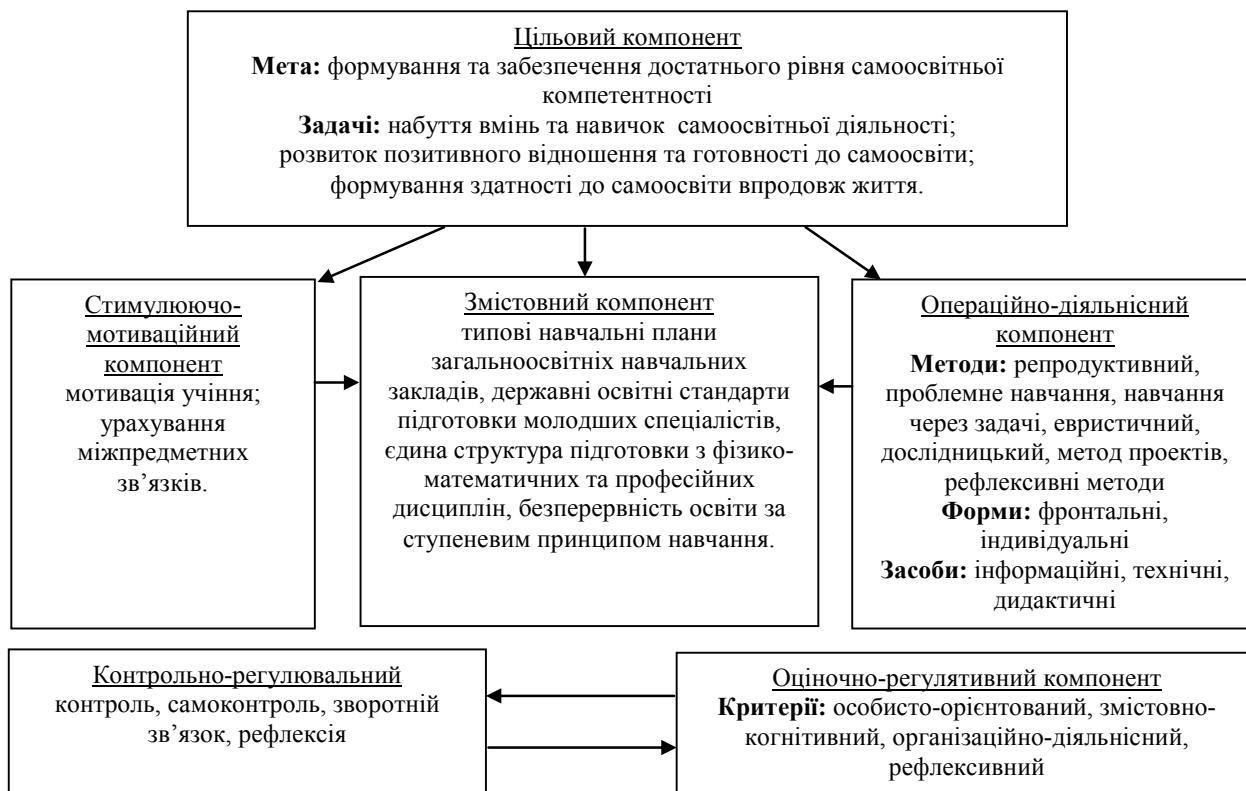


Рис. 3. Схема організації навчально-виховного процесу спрямованого на формування самоосвітньої компетентності

Висновки. Названі компоненти процесу навчання застосовувалися у процесі даного дослідження при розробці та впровадженні пропонованої методики навчання електротехнічних дисциплін та формуванні самоосвітньої компетентності студентів технічного коледжу, та органічно поєднуються у самому процесі

навчання. Тому з метою розробки методичної системи навчання електротехнічних дисциплін та формування самоосвітньої компетентності необхідно побудувати модель цієї системи супроводжуючи її поясненнями і коментарями.

Список використаної літератури

1. Указ президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» №334/2013 від 25.06.2013р.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Спеціальність № 141 «Електроенергетика, електротехніка, електромеханіка» за освітньою програмою «Обслуговування і ремонт електрообутової техніки». – Кваліфікація «Технік-електрик». – К., 2010. – 35 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
4. Пальчевський С.С. Педагогіка: навч. посібник / С.С.Пальчевський. – К.: Каравела, 2007. – 576 с.
5. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2017 р.
Рецензент: докт. техн. наук, проф. Чорний О.П.

Билык Александр

преподаватель

Колледж Кременчугского Национального университета имени Михаила Остроградского, г.Кременчуг,
Украина

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОСТРОЕННОГО НА ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-ЭЛЕКТРИКОВ

В статье рассматриваются проблемы формирования самообразовательной компетентности в процессе обучения будущих техников-электриков. Приведенна характеристика учебно-воспитательного процесса построенного на основе формирования самообразовательной компетентности с учетом всех особенностей данного процесса. Подробно рассмотрены и описаны все компоненты и их особенности. Приведены примеры созданных педагогических программных средств обучения и построена комплексная схема организации учебно-воспитательного процесса направленного на формирование самообразовательной компетентности.

Ключевые слова: самообразовательная компетентность, учебно-воспитательный процесс, компоненты, техники-электрики

Bilyk Oleksandr

Lecturer

College of Kremenchuk Mykhaylo Ostrohradskyi National University
Kremenchuk, Ukraine

PECULIARITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS BUILT ON THE PRINCIPLES OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE FORMATION FOR FUTURE TECHNICIANS-ELECTRICIANS

The article presents the characteristic of the educational process, which is built on the principles of formation of self-educational competence, taking into account all features of this process. All components and their features are considered and described in details. Attention directed to the formation of a stable theoretical knowledge, practical skills and skills of reproduction of the studied material from specific facts to general provisions and theories, interpretation the results of own activity; formation of skills for self-educational activities; development of motivation for independent task solving, the focus shifts from assimilation of ready knowledge to independent cognitive activity; development of high-level thinking skills (analysis, synthesis, estimation), skills for introspection, reflection; development of skills to apply knowledge both in standard and new conditions; the development of positive relations and readiness to self-education throughout life.

Key words: self-educational competence, educational process, components, technicians-electricians

УДК 373.(71)

Бондар Тамара Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики,
Черкаський державний технологічний університет
м. Черкаси, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА КАНАДИ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ

У статті схарактеризовано сутність основних понять інклюзивної моделі освіти Канади: «інклюзія», «інклюзивна освіта». Проаналізовано визначення інклюзивної освіти в законодавчих актах провінцій, що уможливило зробити висновок про реалізацію моделі інклюзивної освіти в провінції Нью-Брансуїк. Доведено, що решта провінцій докладає чимало зусиль для реалізації теоретичних положень на практиці. Виокремлено тенденцію щодо еволюції терміну «інклюзія»: від поняття стосовно учнів, які мають інвалідність до охоплення всіх форм різноманітності.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, модель інклюзивної освіти Канади, учні, які мають інвалідність, дитиноцетрований підхід.

Вступ. Понятійно-категорійний апарат дослідження як система погоджених і взаємозалежних понять та категорій (позначених словами й словосполученнями) уможливує теоретичне пізнання педагогічних явищ і процесів. Опанування наукових понять та категорій слугує підґрунтям для з'ясування закономірностей розвитку системи, творчого поступу, створення моделі й прогнозування результатів. Поняття «інклюзивна освіта», «інклюзія» постійно еволюціонують, тому змінюються й шляхи реалізації інклюзивної освіти, вимагаючи постійного моніторингу та оцінювання для визначення рівня розвитку інклюзивних практик. Дослідження способів трактування ключових понять «інклюзивна освіта», «інклюзія» у провінціях і на територіях Канади в період становлення інклюзивної освіти й до сьогодні оптимізує виокремлення особливостей, тенденцій, підходів, що характеризують розвиток інклюзивної освіти в Канаді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому пошуку особливостей розвитку інклюзивної освіти в Канаді перебували вітчизняні вчені Н.Дятленко, Ю.Гоцуляк, А.Колупасва, Ю.Найда, О.Патрикєєва, Н. Софій, В.Шинкаренко. Серед канадських дослідників розвиток інклюзії, інклюзивної освіти, принципів інклюзивної школи студіювали Г.Банч (G.Bunch), Т.Лореман (T.Logeman), У.МакКей (W.МакКей), Д.Мітчел (D.Mitchell), А.Окоїн (A.AuCoin) Н.Персауд (N.Persaud), Дж.Портер (G.Porter), Е.Скраба (E.Scraba), Б.Холл (B.Hall).

Мета дослідження – на основі аналізу звітів, концепцій, стратегічних планів розвитку системи освіти, рекомендацій, законів міністерств освіти, наказів відділів освіти провінцій і територій витлумачити сутність термінів «інклюзія», «інклюзивна освіта» та виокремити тенденції розвитку інклюзивної освіти в Канаді.

Виклад основного матеріалу. Розроблення чіткої термінології моделі інклюзивної освіти обговорювали в національному дослідженні інклюзивної освіти 2003 р. Г.Банч (G.Bunch) і Н.Персауд (N.Persaud). Причиною послугувало існування двох паралельних систем: системи спеціальної й інклюзивної освіти. Співіснування двох моделей, що постійно вимагають доведення ефективності цих підходів, уживання спільних термінів для опису обох моделей деструктують науковий дискурс щодо конотації та змісту основних термінів [3, с. 5].

Із розвитком інклюзивної освіти поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта» набувають нових значень і смислів, виокремлюючись у багаторівневі терміни, привертаючи увагу науковців. Близько 90 % учасників опитування, що проведене в 2003 році, зарахували термін до моделі інклюзивної освіти (МІО) й 7 % респондентів пов'язали термін з обома моделями освіти (спеціаль-

ною та інклюзивною) [3].

На сьогодні не існує усталеного тлумачення поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта», а нормоутворювальні документи провінцій і територій по-різному трактують категорії, що стосуються сфери інклюзивної освіти. У стандартах спеціальної освіти провінції Альберти від 2004 р. зазначено, що інклюзивне середовище / інклюзія – це спеціально сплановане навчання й підтримка учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх класах за місцем проживання [11, с. 3]. Інклюзивне середовище вважають першою опцією розміщення учня з особливими потребами. Також наголошено на потребі витлумачувати інклюзивне середовище як систему, що пропонує кваліфіковане викладання, забезпечуючи успіх інклюзії. Зазнає критики положення щодо інклюзивного середовища як першої опції в обранні розміщення учня з особливими потребами. Як стверджує Т. Лореман, визначення інклюзивної освіти дає підстави деяким шкільним радам кваліфікувати сегреговане (відокремлене) середовище для розміщення учнів з ООП за умови, що інклюзивне середовище схарактеризували першим, але не обрали [5].

Підґрунтям для переосмислення політики стосовно освіти учнів з особливими потребами в провінції Альберта послугували думки фахівців про існування двох розрізнених систем: загальної або типової освіти й спеціальної освіти, яка означала середовище, де запропоновано спеціальні послуги. Інклюзію в провінції Альберта схарактеризовано як можливість повної, значущої інтеграції до типового навчального середовища. Інклюзія передбачає ставлення прийняття й відчуття належності всіх учнів. У такий спосіб учні почувуються як частина шкільної родини [9, с. 15]. Система інклюзивної освіти потрактована як спосіб мислення та дій, що демонструє універсальне прийняття й належність усіх учнів. Ідея взаємної відповідальності за всіх учнів є наскрізною в документах департаменту освіти й місцевих відділів освіти.

Міністерством освіти Британської Колумбії розроблений докладний посібник, що деталізує питання організації інклюзивної освіти, а також спрямовує й координує розвиток спеціальних освітніх послуг у загальноосвітніх школах провінції. Інклюзія представлена як принцип, згідно з яким усі учні мають право на рівний доступ до навчання, навчальні досягнення й прагнення до досконалості в усіх аспектах освіти. Термін «інклюзія» не ототожнений із поняттям «інтеграція» і виходить за межі зарахування до школи. Інклюзія – це активна участь і заохочення до взаємодії з іншими [1, с. V].

У провінції Квебек інклюзію трактують як ідею й бачення, що ґрунтовані на переконанні про право кожної особи бути прийнятою до звичайного класу. Належність означає навчання в загальноосвітньому класі з ро-

весниками, індивідуальне цілепокладання в досягненні навчальних результатів за умови необхідного супроводу; прогнозує об'єднання спеціальної й загальної освіти, а також уведення інноваційних навчальних стратегій і професійну співпрацю фахівців [7, с. 25].

У Манітобі інклюзію вважають способом мислення та дій, що допомагають кожній людині почуватися прийнятою, поцінованою й у безпеці. За цієї умови інклюзивна громада свідомо розвивається для задоволення мінливих потреб громадян. Шляхом визнання й підтримки інклюзивне співтовариство надає паритетні можливості для участі та рівного доступу до всіх благ громадянства [2, с. 1]. Інклюзивні школи вможливають доступне навчальне середовище для всіх учнів, які мають змогу навчатися, розвиватися, брати активну участь у суспільному житті й користуватися всіма благами громадянства. Основні цінності та переконання такі: усі учні навчаються по-різному та з різною швидкістю, мають індивідуальні здібності й потреби, хочуть відчувати, що про них дбають і їх цінують, мають право користуватися власною освітою [2, с. 4].

Період становлення політики інклюзивної (спеціальної) освіти в Новій Шотландії датований 90-ми роками ХХ століття. У численних нормативних документах інклюзію ідентифікують як ставлення й систему цінностей, що забезпечують реалізацію основного права учнів на якісну освіту та послуги в загальноосвітньому середовищі з однолітками. Визначення інклюзивної освіти майже тотожне до дефініції інклюзії, лише акцентує увагу на інструментальній дії інклюзивної освіти. «...інклюзивна освіта втілює переконання, ставлення й цінності, які забезпечують основне право на відповідну й якісну освіту та послуги в загальноосвітньому середовищі з однолітками» [10, с. 5]. Основні положення інклюзії: учні є рівноправними членами шкіл за місцем проживання; діяльність школи ґрунтована на співпраці школи з громадою та іншими агентствами для забезпечення різних потреб учнів; батьки й опікуни залучені до виховання дітей із раннього дитинства й на постійній основі; виявлення, оцінювання учнів з особливими потребами та планування навчального процесу проходять постійно, про що складають письмові звіти; індивідуальний навчальний план формують на підставі виявлення сильних сторін учня та його потреб; диференційоване навчання відповідає потребам учня; адміністрація надає всебічну підтримку й забезпечує співпрацю всіх учасників навчально-виховного процесу; для покращення навчальних програм і послуг супроводу організують дослідження; план переходу – частина індивідуального навчального плану учня з особливими потребами [10, с. 49]. Отже, до критеріїв ефективної інклюзивної школи належать такі: постійне, із раннього дитинства, залучення батьків або опікунів; розуміння й відданість інклюзії на всіх рівнях шкільного товариства; підтримка адміністрацією співпраці всіх членів шкільної громади, а також школи з іншими організаціями; забезпечення та раціональне використання підтримки вчителів й учнів; раціональне використання послуг для надання необхідної допомоги учням (тьюторство, менторство, допомога однокласників); акцент на результатах, яких учні досягають різними шляхами; діапазон методів навчання й управління поведінкою учнів; постійне підвищення кваліфікації персоналу; предствалення найкращого досвіду, викладацької практики вчителів [10, с. 49].

Нова Шотландія ухвалила 1996 року на законодавчому рівні «Керівництво розвитком політики спеціальної освіти» («The Special Education Policy Manual»), обравши поняття інклюзії за основу для подальшого реформування освіти. Уважають, що Нова Шотландія була першою провінцією, яка окреслила інклюзивний

вектор розвитку на офіційному рівні. Учителі провінції Нью-Брансуїк критикували Нову Шотландію, називаючи такі дії невиваженими, без достатнього планування [8, с. 22].

Станом на 2002 р. Е.Скраба (E.Scraba) в огляді розвитку освіти зазначає, що, незважаючи на самовідданість і зусилля фахівців, школа перебуває в умовах кризи. Система замкнута, із низькими очікуваннями, відсутніми стандартами, виснажена постійними змінами, які тривають роками. В освіті бракує культури системної підтримки навчання. Попри важкі умови, школи розвиваються, працюють над багатьма успішними інноваційними проектами з надання супроводу в навчанні дітей [8, с.2]. Через чотири роки У.МакКей (W. MacKay) назвав Нью-Брансуїк лідером у розвитку філософії інклюзії [6, с.192].

У провінції Нью-Брансуїк визначення інклюзії ґрунтоване на ретельному вивченні розвитку інклюзивної освіти. У 2006 р. після численних співбесід із фахівцями У. МакКейн підсумував, що в широкому тлумаченні інклюзія стосується всіх учнів [6, с. 193], не обмежена учнями, які мають інвалідність або особливі потреби. Це ставлення й підхід, які заохочують учнів уважати себе членами громади, посилюють у всіх школярів відчуття власної гідності. На думку вченого, інклюзія повинна брати до уваги різноманітні форми й надавати рівні можливості для всіх учнів. У широкому сенсі інклюзія не тільки підтримує основи рівності «Хартії про права людини» і «Кодексу прав людини провінції», а й формує міцний фундамент для нового покоління провінції. Отже, визначення інклюзії Нью-Брансуїк виражає прагнення до втілення демократичних цінностей. Інклюзія – це союз ідей / філософії та педагогічної практики, що дає змогу кожному учневі почуватися шанованим, упевненим, у безпеці, навчатися й розвиватися з ровесниками в загальноосвітньому середовищі. Інклюзія заснована на системі цінностей і переконань, зосереджена на найкращих характеристиках учня, що сприяє соціальній згуртованості, формує почуття належності, уможливорює активну участь у навчанні й суспільному житті школи, а також взаємодію з однолітками та вчителями в шкільному співтоваристві. Задекларовані цінності й переконання повинні бути спільними для школи та громади. Інклюзивну освіту практикують у тих шкільних громадах, які цінують різноманітність і прагнуть добробуту й якісного навчання для кожного громадянина. Інклюзивну освіту реалізують за допомогою низки громадських і державних програм та послуг, доступних для всіх учнів. Інклюзивна освіта – основа для забезпечення інклюзивного суспільства провінції Нью-Брансуїк.

Зміст понять «інклюзія», «інклюзивна освіта» набуває різного значення залежно від контексту, на який впливають політика країни, економічна ситуація, традиції, глобалізаційні процеси, соціальні умови, де розвивається система освіти. Л. Флоріан (L. Florian) висловлює припущення про існування трьох типів визначень у глобальному контексті, що розвивалися в різних частинах світу (США, Канаді й Сполученому Королівстві Великої Британії) і відображають різні ідеї інклюзії [4, с. 287–288]. У межах дослідження Канади на підставі зафіксованих визначень виокремлено спільне прагнення провінцій і територій до розширення участі, зменшення сегрегації й ізоляції учнів, створення такого середовища, де «кожна особа належить, прийнята, залучена, поцінована, у безпеці». Починаючи з кінця 1980 рр., соціальна справедливість слугує підґрунтям для інклюзивного руху, що вважають початком розвитку моделі інклюзивної освіти (МІО). Прогресивним у поглядах канадських учених вважаємо зосередження уваги на дитиноцентрованому підході, який лежить в

основі організації інклюзивної освіти й актуалізує відмінність як ресурс, а не недолік. Такий підхід зумовлює визначення інклюзії як «можливості повної значущої інтеграції» (Альберта), «принципу та права на рівний доступ» (Британська Колумбія), «філософії, бачення, переконання» (Квебек), «спосіб думки» (Манітоба), «ставлення, системи цінностей» (Нова Шотландія), «союзу ідеї й філософії» (Нью-Брансуїк). Інклюзивну освіту концептуалізують як «спосіб мислення й дії» (Альберта), «утілення переконань» (Нова Шотландія), Систему освіти як систему послуг характеризують дієслова «забезпечувати», «утілювати», проте спільність концептів, що визначають «інклюзію» та «інклюзивну освіту», засвідчує потенційне отожднення понять. Дослідження підтверджує думку Л. Флоріана про спрямування інклюзивної системи освіти Канади на акцентування дитини, її потреб і сильних сторін. Диференціація підходів доводить конкретність дефініцій (вплив контексту в кожній окремій провінції й території), сприяючи конкурентності між шкільними системами за найкраще забезпечення інклюзивного середовища.

Висновки. Поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта» широко використовують у нормативних документах кожної з 10 провінцій і трьох територій. Серед основних концептів інклюзії виокремлено «можливість повної інтеграції», «принцип», «філософію бачення», «спосіб думки», «ставлення», «союз ідеї й філософії»,

«право». Інклюзивну освіту кваліфікують як систему, яка забезпечує реалізацію права, потреб, можливостей, переконань, принципів, що надає доступ до якісної освіти, можливість бути активним членом шкільного колективу.

На підставі зафіксованих досліджень виокремлено тенденції розвитку інклюзивної освіти в Канаді. 1) Численні нормативні документи 10 провінцій і 3 територій Канади засвідчують незалежність у розробленні напрямів реалізації інклюзивної політики. Єдність простежувана в траєкторії на соціальну справедливість, проте в кожній провінції й території зроблено різний акцент на стратегії реалізації та організації інклюзивної освіти. 2) Визначення інклюзивної освіти спонукає до висновку, що модель інклюзивної освіти повністю реалізована в провінції Нью-Брансуїк та на територіях, оскільки ідея інклюзії поєднана з практикою оцінювання сильних сторін учнів, базована на відмові від категорії «інвалідності». Решта провінцій докладає чимало зусиль для реалізації теоретичних положень на практиці. 3) Термін «інклюзія» постійно еволюціонує: у кінці 1980 рр. поняття вжито стосовно учнів, які мали інвалідність, нині він охоплює всі форми різноманітності. 4) Вивчення розвитку інклюзивної моделі освіти постійно перебуває під контролем міністерств освіти провінцій і територій, незалежних організацій, що переконує в пріоритетності напрямку та його значущості для всієї країни.

Список використаної літератури

1. A Manual of Policies, Procedures and Guidelines, Special Education Services [Electronic resource] // Ministry of Education, Victoria: British Columbia, 2016. - 146 p. - Available at : http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/special_ed_policy_manual.pdf.
2. Appropriate Educational Programming in Manitoba: Standards for Student Services [Electronic resource] / Special Education. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth. - 2006. - 50 p. - Available at : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/aep/pdf/Standards_for_Student_Services.pdf.
3. Bunch G. Finding A Way Through The Maze: Crucial Terms Used In Education Provision For Canadians With Disabilities : Recommended Definitions and Supporting Grounded Findings: Crucial Terms Final Report [Electronic resource] / G. Bunch, K. Finnegan, C. Humphries, R. Dore, L. Dore. - The Marsha Forest Centre Toronto, 2005. - 75 p. - Available at : <https://inclusiveeducationcanada.files.wordpress.com/2013/07/crucialtermsfinalreport.pdf>.
4. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? [Electronic resource] / L. Florian // European Journal of Special Needs Education. - 2014. - Vol. 29. - № 3. - P. 286–294. - Available at : <http://www.inclusivelearningnorth.co.uk/SiteAssets/qft-1316/Florian%20What%20Counts%20as%20Evidence%20of%20Inclusive%20Education.pdf>.
5. Loreman T. Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada [Electronic resource] / T. Loreman // International Journal of Inclusive Education. - 2014. - № 18 (5). - P. 459–483.
6. MacKay W. Connecting care and challenge: tapping our human potential Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick [Electronic resource] / W. MacKay. - 2006. - 347 p. - Available at : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/ConnectingCareAndChallenge-MacKayReport.pdf>.
7. Policy Governing the Organization of Educational Services for Students with Handicaps, Social Maladjustments or Learning Disabilities [Electronic resource] // English Montreal School Board. - 29 p. - Available at : http://www.emsb.qc.ca/en/governance_en/pdf/BoardPolicies/StudentServices/SpecialEducation.pdf.
8. Scraha E. J. Schools Teach – Parents and Communities Support – Children Learn – Everyone Benefits: A Review Of The New Brunswick Education System Anglophone Sector [Electronic resource] / E. J. Scraha // Education Consulting International, 2002. - 67 p. - Available at : http://nb.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/Scraha_Report.pdf.
9. Setting the direction framework: Alberta Education [Electronic resource]. - 2009. - 24 c. - Available at : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506091.pdf>.
10. Special Education Policy [Electronic resource] / Department of Education and Early Childhood Development, Nova Scotia. - 2008. - 76 p. - Available at : <https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/speceng.pdf>.
11. Standards for Special Education, Edmonton: Alberta Learning [Electronic resource] / Alberta, Special Programs Branch. - 2004. - 22 p. - Available at : <https://education.alberta.ca/media/1626539/standardsforspecialeducation.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2017 р.

Бондар Тамара

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры прикладной лингвистики
Черкасский государственный технологический университет
г.Черкасы, Украина

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАНАДЕ: ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ

В статье охарактеризована сущность основных понятий инклюзивной модели образования Канады: «инклюзия», «инклюзивное образование». Проанализированы определения инклюзивного образования в законодательных актах провинций, что позволило сделать вывод о реализации модели инклюзивного

образования в провинции Нью-Брансуик. Доказано, что остальные провинции прилагают усилия для реализации теоретических положений на практике. Выделена тенденция эволюции термина «инклюзия»: от понятия относительно учащихся, имеющих инвалидность до охвата всех форм разнообразия.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, модель инклюзивного образования Канады, ученики, которые имеют инвалидность, человекоцентрированный подход.

Bondar Tamara

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Applied Linguistics
Cherkasy State Technological University, Cherkasy, Ukraine

INCLUSIVE EDUCATION IN CANADA: TERMS AND CONCEPTS

Research findings of inclusive education in Canada allowed us to conclude that: numerous regulations in 10 provinces and 3 territories of Canada demonstrate independence in developing inclusive policies. Although all the definitions accentuate social justice, every province and territory make different emphasis on implementation strategy and organization of inclusive education services. What is more, the definition of inclusive education leads to the conclusion that the model of inclusive education is fully implemented in New Brunswick and the territories, because the idea of inclusion is combined with the practice of evaluating the students' strengths rather than on their disability. The rest of the provinces are making great efforts to implement inclusive education model. Furthermore, the term "inclusion" is constantly evolving: at the end of the 1980s the concept was used to define students with disabilities, however, today it refers to all forms of diversity. Finally, the inclusive education development is monitored by many governmental and independent organizations, emphasizing the priority and importance of inclusive values for Canada.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive education model in Canada, students with disabilities, child centered approach.

УДК 316.312

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

Ляшко Мар'яна Михайлівна
викладач кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНИХ ЖІНОК

В статті розглянуто як гендерні стереотипи впливають на соціальне становище жінок, які наслідки має гендерна дискримінація, основні напрями гендерної політики для зняття ефекту гендерної дискримінації. Авторами проаналізовано праці зарубіжних і вітчизняних дослідників, залежність понять гендерна дискримінація та гендерний стереотип, вплив гендерних стереотипів на трудову діяльність жінок. Визначено основні наслідки гендерної дискримінації жінок, основні напрями та інструменти зниження дискримінації для покращення становища жінок в інституційній сфері, в галузі моніторингу та освіти, у просвітницько-інформаційній сфері.

Ключові слова: гендер, гендерні відносини, дискримінація, гендерний стереотип.

Актуальність теми дослідження. Місце та роль жінки в суспільстві – одне з одвічних питань. Історично склалося, що жінки мають значно менше можливостей, ніж чоловіки, для прояву своїх здібностей. Причиною цього є ставлення соціуму до жінок. Жінка може реалізуватись як особистість лише у материнстві та сімейному житті, а що стосується професійного росту та громадсько-політичної діяльності – вважається вторинним. Таке ставлення до жінок є порушенням їх прав. Чоловіки і жінки в ході соціалізації розвиваються, орієнтуючись на статеву приналежність. Сексуальна ідентифікація починається з раннього дитинства і підкріплюється протягом усього життя.

Чоловік «повинен бути» раціональним, продуктивним, старанно працювати і заробляти. Йому «не слід бути» емоційним у прояві почуттів, сентиментальним, невпевненим і слабким. Жінка «не повинна бути» раціональною і сильною. Їй «слід» підтримувати чоловіка емоційно, за що він надає їй матеріальну підтримку. Звичайно, це крайні варіанти характеристик чоловічих і жіночих ролей. Люди часто кажуть: «У чоловіків і жінок різні ролі, але вони рівноцінні, так навіщо ж їх міняти?». Вони вважають традиційні чоловічі і жіночі ролі взаємодоповнюючими і заснованими на біологічних відмінностях між статями. Але в свою чергу, більшість соціальних науковців припускають, що традиційні гендерні ролі обмежують розвиток особистості і ведуть до соціальної нерівності, вони обмежують потенційні можливості кожного індивідуума не залежно від статі і цілісності.

Актуальність даного питання безперечно зростає. Це відбувається через те, що жінка й досі залишається предметом маніпуляції: за неї вирішують її подальше життя, штучно розділяють важливі для неї сімейну та професійну ролі. Жінка не може в повній мірі реалізувати себе ні в професійній діяльності, ні в ролі дружини та матері. Також применшення ролі жінки в суспільстві, неухвалене ставлення до її професійної та сімейної ролей на сучасному етапі розвитку українського суспільства значно поглибили старі «жіночі» проблеми і викликали до життя нові, а також погіршили стан її здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальні стереотипи як одна з найбільш цікавих і небайдужих сфер у функціонуванні суспільства протягом століть вивчалася багатьма дослідниками, такими як У.Ліппман, Л. Стрікланд, В.Трусов, Т.Шібутані, А.Бодалев та ін. Серед українських вчених ґрунтовні дослідження ген-

дерної системи в Україні здійснюють І.Головащенко, І.Жеребкіна, І.Лебединська, Т.Мельник, Н.Чухим; гендерних стереотипів і гендерних ролей – Т.Виноградова, Т.Говорун, П.Горностаї, О.Кікінежді, В.Семенов та ін. Дослідники вивчають окремі аспекти життєдіяльності жінки. В одних дослідженнях звертається увага на проблеми жіночої зайнятості, в інших – на важливість материнства, ще в інших – на самовдосконалення жінки.

Мета статті – розглянути особливості виникнення соціальних проблем жінок та розробити рекомендації щодо їх усунення в умовах сучасного суспільства.

Викладення основного матеріалу. Українські жінки, очевидно, у багатьох випадках сприймають прояви упередженого чи нерівного ставлення по відношенню до себе як належне, саме тому вони і не намагаються вживати активних заходів для виправлення ситуації. Більше половини жінок, які не робили спроб відстоювати свої права на рівноправне ставлення на робочому місці, пояснюють свою пасивну позицію тим, що не бачили доцільності у таких діях. Кожна десята жінка не відстоювала свої права, оскільки боялася погіршити свою ситуацію ще більше; приблизно стільки ж просто не вірили у можливість отримати позитивний результат. Кожна двадцята жінка пояснює свою бездіяльність відсутністю знань про можливі методи відстоювання власних прав.

Вчені виділяють три умовні групи гендерних стереотипів. Перша група стереотипів базується на відповідних уявленнях про психологічні риси та якості особистості чоловіків та жінок – стереотипи “maschile – feminnile”. Згідно з цими стереотипами чоловіки та жінки є протилежностями. Чоловікам приписується активне, творче начало, здатність вирішувати проблеми, застосовувати розвинуте логічне мислення та власну компетентність. Жіноче ж начало – природно-репродуктивне і тому жінка повинна бути покірною, залежною, емоційною.

Більш загально розглянути вплив гендерних стереотипів на сімейне життя можна крізь аналіз чоловічих та жіночих сімейних ролей. Зміст цих ролей визначається не лише історичним і культурним контекстом, але й значною мірою гендерними стереотипами, які панують в соціальному середовищі тієї чи іншої людини. Саме відповідно до панування гендерних стереотипів у родині можна виділити три типи сімей: традиційна, егалітарна, змішана.

До традиційних слід віднести родини, у яких, згідно з їх гендерними установками, всі господарські обов'язки

строго поділяються на жіночі та чоловічі. При цьому жіночих обов'язків набагато більше, ніж чоловічих. Жінка виконує у такій родині функції обслуговування, а це є одним з найстійкіших гендерних стереотипів. До того ж переважна більшість жінок з таких сімей виконують традиційно чоловічі ролі, котрі пов'язані з відповідальністю за життя та забезпечення родини [1, с.77].

Таким чином, змінюється роль жінки у родині. Жінка змушена брати на себе роль лідера у сім'ї, а це є додатковим навантаженням на неї. Тобто у такій сім'ї існує лише міф про рівність чоловіка та жінки, оскільки змінилися тільки професійні ролі жінки, вони привіряні зараз до чоловічих. Але сімейні ролі у такій сім'ї залишилися незмінними. З'явилася проблема подвійного навантаження жінки: дім та робота.

Природно, що в сім'ях, де основні домогосподарські та матеріальні обов'язки перекладені на плечі жінки, вона змушена виконувати різні соціальні ролі (шлюбну, батьківську, домогосподарську та професійну). Така жінка, як правило, зазнає численних перевантажень. До того ж, виконувати нею ролі частіше є несумісними за багатьма параметрами, а це призводить до виникнення рольового конфлікту. Наслідком найчастіше стає «синдром хронічної втоми», зниження працездатності, драматичність, пригніченість, депресія.

Необхідно підкреслити і той факт, що лідерство жінки у сім'ї найчастіше обумовлено не лише пасивністю чоловіків у сім'ї, але й впливом гендерних стереотипів на рівні сім'ї. Як бачимо, гендерні стереотипи мають великий резонанс і суттєво впливають як на життєдіяльність сім'ї, так і на особистісну самореалізацію жінки, призводять до негативних явищ у суспільстві.

Краще за все, негативні наслідки можна простежити через аналіз гендерних проблем професійних відносин. У цій сфері панують гендерні стереотипи, які беруть свій початок з минулого. Йдеться про стереотипи, які пов'язані зі змістом праці. Асиметричне розташування жінок в професійній структурі суспільства призводить до нерівності в оплаті праці, дискримінації при наймі на роботу, нерівномірного розподілу чоловіків та жінок у різних галузях (горизонтальна сегрегація) та дискримінація щодо розподілу посад у рамках однієї професійної групи. Всупереч конституційним нормам, стать є критерієм, який диференціює можливості професійного росту [9, с.154].

Дискримінація жінок щодо керівних посад спричинює іншу проблему. Незважаючи на високу професійну та освітню підготовку, жінки обіймають посади менш престижні та менш оплачувані, що вже також ввійшло в стереотип. Тому можна казати, що в цілому жінки та чоловіки, які мають однакову професійну та освітню підготовку, мають різну зарплатню

Зазначимо, що «нові часи» ставлять перед жінкою нові вимоги. Коло сімейних зобов'язань постійно розширюється, навантаження зростає. Сучасна побутова техніка полегшує виконання щоденної домашньої роботи, але вона не здатна вирішити ті завдання, які стосуються сімейного благоустрою, і вирішення яких, за невідомо як сформованими стереотипами, приписується саме жінці. Хогілося б згадати риторичне запитання відомої феміністки Бетті Фрідан – чи не загнана сучасна жінка у пастку непомірними вимогами до виконання ролі господині: бути дружиною, коханою, матір'ю, вихователькою, покупцем, кухаркою, шофером, дизайнером інтер'єру, спеціалістом по вихованню і освіті дітей, бути вправною із побутовою технікою, бути у курсі усіх новинок, організовувати правильне харчування тощо.

Людина може розвиватися лише як цілісна особистість. С.Д.Максименко, підкреслює, що «для живої конкретної людини центральним є весь життєвий шлях, і все, що в ньому є, – першочергове, домінуюче

і надсуттєве: від конфлікту на роботі до екзистенційних проблем смислу буття». Тому процес становлення і розвитку цілісності людини – це процес діалектичний, як внутрішній, так і зовнішній. Зовнішній передбачає зміни ставлення до жінки з боку чоловіків та її самої до ролі і місця жінки в суспільстві. А внутрішній – це процес саморозвитку, саморозуміння жінки, розвитку її як особистості. Внутрішній процес розвитку жінки діалектично взаємопов'язаний із зовнішнім процесом і відбувається за рахунок розвитку системи функцій жінки: оформлення кожної ролі і збільшення та якісної зміни взаємозв'язків між цими функціями. Базовими функціями є наступні: жінка-дружина, жінка-мати, соціальний індивід і учасник соціального виробництва [2, с.144].

Якщо базовими функціями жінки XIX ст. були функції дружини і матері, то в XX ст. з'являються нові функції: учасник суспільного виробництва і соціальний індивід, тобто такі якості, властивості особистості, які затребувані суспільством. Удосконалення нових функцій і з'єднання їх в цілісну систему з попередніми приведе до цілісності жінки. На сьогодні всі базові функції швидше роз'єднані, ніж взаємопов'язані. Нові функції поки що не інтегрувались в життя жінки. Розвиток особистості жінки, включаючи в себе інтеграцію функцій, але, в першу чергу, за рахунок того, що вони повинні оформитися і бути визнані самими жінками [3, с.165].

Коли людина помиляється у своїх очікуваннях або через перешкоди, які заважають їй просуватися до бажаної цілі, або через відсутність останньої, настає фрустрація. Людині особливо важко справитися з фрустрацією, так як вони часто ведуть до самозневаги, примушуючи її відчувати себе невдахою або некомпетентною особистістю. До фрустрації може привести широке коло перешкод – як зовнішніх, так і внутрішніх, однією з яких є економіка.

На сьогодні основними видами дискримінації жінок є зниження розміру заробітної плати в порівнянні з заробітною платною, що надається чоловікам; невмотивована відмова у прийнятті на роботу жінок віком від 45-55 років; незахищеність такої категорії жінок як молоді мами і т.д. Ще однією прихованою формою дискримінації жінок, що розповсюджується серед роботодавців, є дискримінація на основі сімейного стану жінок. Мова йде про жінок, які не перебувають у шлюбі або жінок, що тільки-но одружились. Залежно від того, наскільки буде вдосконалено законодавство України, щодо захисту прав жінок та наскільки ефективно буде реалізовано державну політику, щодо захисту цієї вразливої групи населення, настільки буде підвищено статус української жінки у суспільстві.

Посилення ролі особистості жінки в суспільстві значно покращить стан не лише її здоров'я, але й членів її родини і дозволить вирішити багато соціальних проблем. Для цього жінка повинна отримати доступ до різноманітних ресурсів, освіти, зайнятості, до отримання переваг від застосування технологій і нових підходів у медицині; до захисту і забезпеченню їх прав, щоб вони могли робити вибір, вільний від примусу або дискримінації. Жінки повинні розробляти програми, які торкаються їх здоров'я, а не лише бути об'єктами застосування цих програм [4, с.307].

На думку експертів, вирішення питань рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на центральному і місцевому рівнях займаються різні управління та відділи, які не становлять єдину цілісну управлінську вертикаль. Гендерні питання не є наскрізними у роботі центральних органів виконавчої влади.

Органи влади ігнорують питання гендерної рівності. В умовах складної політичної ситуації в країні питання якісного впровадження державної гендерної політики не на часі і мало можна прогнозувати час, коли гендерні

питання реально стануть на порядок денний [5, с.26].

Однією з головних причин, що сприяють поширенню дискримінації за ознакою статі в українському суспільстві, є те, що дискримінація у всіх її проявах в Україні практично не карається. Норми законів, які гарантують рівність і недискримінацію, є деклараціями. Держава нездатна забезпечити дотримання задекларованого принципу рівності, оскільки органи влади не мають реальних важелів впливу на порушників.

Основною проблемою залишається декларативний характер гендерної рівності в нашому суспільстві та формальність прав жінок. Продовжують існувати стереотипи масової свідомості, згідно з якими жінка розглядається як слабка порівняно з чоловіками істота і як така, що є другорядною в суспільному, політичному та економічному житті [6, с.17].

Необхідним для боротьби з дискримінацією за ознакою статі є запровадження концепції непрямой дискримінації у свідомість підприємців та працівників, набуття нею статусу частини культури виробничих /торговельних /комерційних відносин [8, с.71].

На регіональному рівні дуже важливими є дослідження гендерного портрету області або міста. Результати досліджень з гендерної політики вкрай необхідні. І керівники, які розуміються на гендерних питаннях, доволі активно оперують даними цих досліджень. Громадська складова у реалізації гендерної політики є більш активною, ніж державна. При цьому доволі часто громадські організації компенсують (а інколи й замінюють) функції державних установ.

За результатами узагальнення відповідей експертів, що брали участь у глибинних інтерв'ю, можна сформулювати такі пропозиції та рекомендації стосовно посилення національного механізму реалізації гендерної політики.

В інституційній сфері: 1. Запровадити для керівників центральних та місцевих органів виконавчої влади звітність про проведену ними роботу та персональну відповідальність за невиконання обов'язків щодо забезпечення рівності жінок і чоловіків. 2. Запровадити систему медичних, психологічних і юридичних консультаційних пунктів для жінок у районних центрах. 3. Встановити, що посадові особи центральних та місцевих органів виконавчої влади, на яких покладені функції щодо забезпечення рівності прав і можливостей жінок і чоловіків, організують, у межах своїх повноважень, роботу відповідних органів виконавчої влади.

У просвітницько-інформаційній сфері: 1. Запровадити на постійній основі громадські слухання про порушення прав жінок. 2. Запровадити на постійній основі навчання щодо подолання дискримінації стосовно жінок для працівників міліції, прокурорів, прикордонників та суддів. 3. Створити ефективну процедуру повідомлень щодо випадків порушення рівноправності та дискримінації жінок з боку працівників правоохоронних органів. 4. Проводити спеціальні інформаційні кампанії серед населення щодо висвітлення важливос-

ті гендерних питань. 5. Ввести в освітні програми навчальних закладів усіх рівнів акредитації спеціальний предмет з основ гендерних знань. 6. Широко висвітлювати результати й пропозиції досліджень з гендерної тематики серед депутатів, посадовців усіх рівнів, привертаючи увагу до проблемних питань й застосовувати громадський контроль за їх виконанням

У галузі моніторингу та освіти: 1. Удосконалити збір гендерної статистики та відновити на постійній основі підготовку «Гендерного аналізу українського суспільства». 2. Запровадити моніторинг реалізації гендерної політики в Україні. 3. Посилити громадський контроль за виконанням міжнародних зобов'язань та задекларованих принципів рівності прав та можливостей жінок і чоловіків [7, с.69-77].

Поруч з необхідністю законодавчого забезпечення рівних прав жінок та чоловіків, не менш важливим є рівень усвідомлення цієї проблеми якнайширшим колом громадян у суспільстві. Громадська думка та стереотипи пересічних громадян щодо соціальних ролей жінки у суспільстві певною мірою відображають ситуацію, що склалася. Для того, щоб ситуація в Україні докорінно змінилась, поряд із заходами які застосовуються органами державної влади необхідно змінити традиційні уявлення та стереотипи, що існують у свідомості людей, особливо відносно прийнятих у суспільстві поглядів стосовно соціальних ролей жінок та чоловіків

Позитивні зміни у житті жінки можуть відбутися лише при умові рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійної підготовки; у праці та винагороді за неї; в реалізації прав на охорону праці, здоров'я та достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї; у створенні гармонійних умов для поєднання праці з материнством. Іншими словами, мати реальне право і можливості на реалізацію цілісного і повноцінного розвитку своєї особистості як в професійній, так і в сімейній діяльності

Висновки. Применшення ролі жінки в суспільстві, неухвалене ставлення до її професійної та сімейної ролей на сучасному етапі розвитку українського суспільства значно поглибили старі "жіночі" проблеми і викликали до життя нові, а також погіршили стан її здоров'я. Як вказують дослідники, жінки значно частіше, ніж чоловіки, страждають різноманітними емоційними розладами, серед яких виділяються депресія і численні тривожні розлади. Професіонали, які працюють у сфері охорони психологічного здоров'я, бачать в цьому наслідки як факторів вразливості (таких, як пасивність і залежність), властивих традиційно жіночим ролям, так і, можливо, особливих стресорів, з якими доводиться справлятися багатьом сучасним жінкам (виконання материнських, господарських і професійних обов'язків у повному об'ємі) в міру стрімкої зміни традиційних ролей. Соціальні ролі сучасних чоловіків і жінок стають більш схожими, ніж у минулому, хоча проблема нерівності та асиметрії ролей чоловіків і жінок у суспільстві, як бачимо, залишається.

Список використаної літератури

1. Альошина Ю.Є., Волович А.С. Проблеми засвоєння ролей чоловіка та жінки // Питання психології. – 1991. – № 4. – С.74-82.
2. Берн Ш. Гендерна психологія. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – С.123-162.
3. Бондаренко Л.Ю. Роль жінки: від минулого до сьогодення // Суспільні науки і сучасність. – 1996. – № 6. – С.163-170.
4. Говорун Т.В., Кікінеджи О.М. Гендерна психологія: Навч. посіб. – Вид. центр «Акад.», 2004. - 307 с.
5. Івченко Ю. Историчний аналіз ролі жінки в суспільстві // Економіка, фінанси, право. – 2007. – №4. – С. 25-28
6. Резнік Г.О. Становище жінки в Українському суспільстві // Право. – 2001. - №8. – С.16-19.
7. Сукуватий В.А. Бізнес-леді: Міфи і реальність // Соціологічні дослідження. 2002. – № 11. – С.69-77.
8. Турецька Г.В. Ділова активність жінок і сім'я // Соціологічні дослідження. 2001. – №2. – С.67-73.
9. Чекаліна А.А. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – М.: Ось, 2006. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 27.04.2017 р.

Борщ Константин

кандидат социологических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
ДВНЗ «Ужгородский национальный университет»
г.Ужгород, Украина

Ляшко Марьяна

преподаватель кафедры социологии и социальной работы
ДВНЗ «Ужгородский национальный университет»
г.Ужгород, Украина

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

В статье рассмотрено как гендерные стереотипы влияют на социальное положение женщин, какие последствия у гендерной дискриминации, основные направления гендерной политики для снятия эффекта гендерной дискриминации. Проанализировано работы зарубежных и отечественных исследователей, зависимость понятий гендерная дискриминация и гендерный стереотип, влияние гендерных стереотипов на трудовую деятельность женщин. Определены основные последствия гендерной дискриминации женщин, основные направления и инструменты снижения дискриминации для улучшения положения женщин в институциональной сфере, в области мониторинга и образования, в просветительско-информационной сфере.

Ключевые слова: гендер, гендерные отношения, дискриминация, гендерный стереотип.

Borshch Kostyantyn

Candidate of Sociological Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Lyashko Maryana

Lecturer of the Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**GENDER STEREOTYPES
AS A SOCIAL PROBLEM OF MODERN WOMEN**

In Ukraine the issue of status of women in a society is given too much attention, but despite the best efforts of public authorities, the situation is still not completely solved. The place and role of women in society is one of the eternal questions. Historically, women have far fewer opportunities than men for the manifestation of their abilities. The reason for this is the attitude of society towards women. A woman can be realized as a person only motherhood and family life, and as for professional growth and social and political activities are considered secondary. This attitude toward women is a violation of their rights. Men and women in the developing socialization focus on their sexual identity. Sexual identification begins in early childhood and reinforced throughout life. The relevance of this issue is certainly growing. The purpose of the article is to consider the specifics of women`s social problems. And also work out some recommendations how to remove them in modern society.

Key words: gender, gender relationship, discrimination, gender stereotype.

УДК 378.172:178

Брюханова Тетяна Сергіївна

викладач

кафедра фізичного виховання та спорту
Донбаська державна машинобудівна академія
м.Краматорськ, Україна

Малахова Жанна Володимирівна

кандидат наук з фізичного виховання та спорту

доцент кафедри фізичної реабілітації, спортивної та нетрадиційної медицини, фізичного виховання
Донецький Національний медичний університет ім. М.Горького
м.Краматорськ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ УЧБОВИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядаються проблеми вдосконалення системи фізичного виховання у вищому навчальному закладі з використанням новітніх педагогічних технологій. Визначено вплив модернізації занять з фізичного виховання на формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до спорту та розвиток фізичної культури особистості. Було виявлено зв'язок між фізичним та особистісним розвитком студентів, що займаються по новітнім програмам з використанням обраного виду спорту. Також розглянуто проблему формування гуманістично-спрямованої фізичної культури у студентської молоді.

Ключові слова: фізичне виховання, модернізація освіти, гуманізація

Вступ. Сучасна система освіти вищих навчальних закладів в області дисципліни «Фізична культура» характеризується пошуком ефективних підходів в організації фізичного виховання студентської молоді. І головна проблема дисципліни – це підвищення інтересу до занять фізичною культурою і спортом [1].

У нових концепціях особистісно-орієнтованого навчання підсилюється гуманістична спрямованість процесу навчання; розглядається особистість, яка, крім соціальних якостей, наділена суб'єктивними властивостями (її незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції); особистість виступає системоутворюючим началом педагогічного процесу; головними цілями освіти стає створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей; важливого значення набуває персоналізація, прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інші внутрішні механізми індивідуального саморозвитку [2].

Впровадження особистісно-орієнтованої технології на заняттях з фізичного виховання дозволить підвищити рівень мотивації до регулярних занять, збільшити рухову активність студентів, прищепити інтерес до організації здорового способу життя, самостійних занять фізичною культурою з врахуванням особистих потреб, інтересів та можливостей кожного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження в області технології особистісно-орієнтованого навчання проводили такі вчені як Г.Г.Кравцова, Т.А.Матіс, Ю.А.Полуянова, В.В.Рубцова, Г.А.Цукерман, І.С.Якиманської. Усі дослідники підкреслюють необхідність індивідуального підходу до навчання, значення єдиної освітньої стратегії як основної умови успішної роботи. Соціальна значущість розвитку особистості студентської молоді та аналіз наукової розробленості цього процесу зумовили вибір теми даного дослідження, яка полягає у визначенні способів використання технологій особистісно-орієнтованого навчання в процесі фізичного виховання.

Мета даного дослідження – виявлення умов застосування технології особистісно-орієнтованого навчання в вищому навчальному закладі на заняттях з фізичного виховання з використанням спортивно-орієнтованих технологій.

Виклад основного матеріалу. Гуманізація та демократизація системи освіти у сфері фізичної культури © Брюханова Т.С., Малахова Ж.В.

означає його олюднення, висування особистості студента в якості головної цінності педагогічного процесу. Педагогічні спостереження, спрямовані на вивчення ефективності спортивно-орієнтованого підходу у фізичному вихованні, зафіксували позитивні зміни в технічному, техніко-тактичному зростанні студентів у їх активному ставленні до організації процесу навчання. Даний підхід забезпечує реальний перехід від строго регламентованого фізичного виховання до активної та самостійної форми фізкультурно-спортивної діяльності.

Перспективним напрямком оптимізації існуючої системи фізичного виховання є впровадження в освітній процес спортивно-орієнтованих технологій, як найбільш ефективного засобу фізичного, розумового і духовного розвитку студентської молоді. Організація занять із фізичного виховання студентської молоді на основі самостійного вибору студентам спортивної спеціалізації є найбільш прогресивною формою. У дослідженнях автора зазначено, що саме такий підхід стимулює інтерес до конкретного виду спорту та інтерес до розвитку своїх фізичних здібностей [3].

Особистісно-орієнтоване фізичне виховання студентів на основі використання певного виду спорту здійснюється через рішення наступних завдань: формування мотивації занять спортом; підвищення функціональних можливостей організму та розвиток фізичних якостей з урахуванням вимог того чи іншого виду спорту; навчання теоретичним, практичним і організаційно-методичних знань основ фізичної культури; навчання умінням і навичкам техніки і тактики обраного виду спорту, організації занять цим видом спорту для досягнення життєвих і професійних цілей.

Завдання особистісно-орієнтованого фізичного виховання формулюються з урахуванням спрямованості на формування окремих структурних компонентів спортивної культури студентів: 1) формування мотивації занять спортом; 2) розвиток властивостей особистості, які визначають стійкі позитивні дієві стосунки до різних сторонам спортивного життя; 3) підвищення функціональних можливостей організму та розвиток фізичних якостей; 4) навчання теоретичним, практичним і організаційно-методичних знань основ фізичної культури та спорту; 5) організації занять цим видом спорту для досягнення життєвих і професійних цілей.

Ефективне вирішення завдань формування спортивної культури передбачає здійснення фізичного виховання

ня студентів з урахуванням наступних організаційно-методичних особливостей: свободи вибору студентами виду фізичних вправ; визначення завдань фізичного виховання з урахуванням їх спрямованості на формування окремих структурних компонентів спортивної культури студентів; єдності та взаємозв'язку засвоєння базового і варіативного компонентів змісту навчальної програми; єдності та взаємозв'язку навчальної, навчально-тренувальної та змагальної діяльності; єдності і взаємозв'язку навчальних занять з предмета та самостійної фізкультурно-спортивної діяльності; поетапної організації фізичного виховання з послідовним підвищенням складності розв'язуваних педагогічних завдань; відповідності змісту педагогічного контролю критеріями і показниками розвитку структурних компонентів спортивної культури [4].

Щодо функціональних показників, то можна відзначити позитивну динаміку рівня здоров'я і функціональних характеристик організму, що проявляється в підвищенні психоемоційної стійкості організму і фізичної працездатності. Мотиваційні чинники до систематичних занять фізичними вправами є вирішальними у формуванні фізичної культури студентів.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки:

1. Організація навчального процесу з використанням спортивно-орієнтованих технологій дозволяє

поліпшити показники основних фізичних якостей і фізичної підготовленості студентів. З метою підвищення ефективності фізичного виховання студентів навчальний процес доцільно здійснювати з використанням навчальної та позааудиторної форм заняття. Враховуючи особливу популярність спорту у студентському середовищі і роль спортивних технологій у досягненні відповідного рівня фізичної підготовленості, функціонального стану, система фізичного виховання, незалежно від форми навчання, повинна передбачати обов'язкове використання спортивно орієнтованих технологій.

2. Організаційна структура навчального процесу з фізичного виховання з використанням спортивно-орієнтованих технологій повинна передбачати обов'язкове щорічне соціологічне опитування першокурсників з метою вивчення їх фізкультурно-спортивних потреб та інтересів, мотиваційної сфери, способу життя. Формування навчальних груп та груп для занять у позааудиторний час доцільно проводити за результатами тестування рівнів загальної і спеціальної фізичної підготовленості, стану здоров'я, мотиваційних характеристик.

Побудова взаємовідносин між викладачем і студентом у процесі спортивно-тренувальної діяльності здійснюється на основі диференційованого та індивідуалізованого підходів з урахуванням фізкультурно-спортивних інтересів студентів, стану їх здоров'я, фізичної підготовленості, міри сформованості мотиваційної сфери та інших чинників.

Список використаної літератури

1. Бальсевич, В.К. Спортивно ориентированное физическое воспитание: Образовательный и социальный аспект / В.К.Бальсевич, Л.И.Лубышева // Теория и практика физической культуры. 2003. – № 5. – С.19-22.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н.Є.Мойсеюк. – 3-тє вид., доп. – Київ, 2001. – 608 с.
3. Турчина Н.І. Сучасні особливості педагогічного процесу фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів технічного профілю і рекомендації щодо його вдосконалення / Н. І. Турчина // Здоровий спосіб життя : зб. наук. ст. – Львів : ЛДУФК, 2007. – № 22. – С. 45–53.
4. Тумаров К.Б. Содержание и организация личностно-ориентированного физического воспитания студентов на основе мини-футбола / К.Б.Тумаров [Электронный ресурс]. – <http://avtoreferat.seluk.ru/at-pedagogika/18816-1-soderzhanie-organizatsiya-lichnost-orientirovannogo-fizicheskogo-vospit-niya-stude-tov-osnove-mini-futbola.php>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2017 р.

Брюханова Татьяна

преподаватель

кафедра физического воспитания и спорта

Донбасская государственная машиностроительная академия

г.Краматорск, Украина

Малахова Жанна

кандидат наук с физического воспитания и спорта

доцент кафедры физической реабилитации, спортивной и нетрадиционной медицины, физического воспитания

Донецкий Национальный медицинский университет им. М.Горького

г.Краматорск, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы совершенствования системы физического воспитания в вузе с использованием новейших педагогических технологий. Определено влияние модернизации занятий физического воспитания на формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к спорту и на развитие физической культуры личности. Была установлена связь между физическим и личностным развитием студентов, занимающихся по новейшим программам с использованием избранного вида спорта.

Ключевые слова: физическое воспитание, модернизация образования, гуманизация

Bryukhanova Tetyana

Lecturer

Department of Physical Education and Sport
Donbass State Machine-building Academy, Kramatorsk, Ukraine

Malakhova Zhanna

Candidate of Sciences of Physical Education and Sport

Department of Physical Rehabilitation and Sports Medicine, Physical Education
Donetsk National Medical University named after M.Gorkyy
Kramatorsk, Ukraine

USING A SPORTS-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL LESSONS IN CONDITIONS OF PERSONALLY-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION

The main reasons for low level of health and physical fitness is a reduction of interest and motivation among students of traditional forms of organization of lessons, lack of differentiated approach in physical education, lack of diversity of forms of organization of physical education, the learning environment in universities, bad habits and other. In this sports-oriented form of organization of classes by using the distribution of students into groups for sports will improve functional status, health and physical fitness, mental and physical fitness of students, improve sport training, will promote and improve the sports culture of students.

In the article the problems of improvement of physical education system in higher education using the latest educational technologies. The influence of modernization of physical education in the formation of motivational-value attitude of students towards sports and physical culture of the individual. Was discovered the link between the physical and personal development of students engaged in on the latest programs using the chosen kind of sport. Also considered the problem of formation of humanistically-oriented physical culture among students. The technological model of formation of sports culture of students in the process of sports-oriented physical education should be holistic, student-centered, integrated, as it reflects the quality and originality of the goals, objectives and characteristics, functional and structural components.

Key words: physical education, modernization of education, humanization.

Будянський Дмитро Васильович
кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри теорії і методики професійної освіти
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОБУТКІВ РИТОРИКИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті досліджується актуальна проблема сучасної освіти – використання здобутків риторики у процесі вдосконалення ораторських якостей викладачів вищої школи. Розглянуто основні підходи до розуміння сутності риторики у працях вітчизняних та зарубіжних учених. Представлено актуальні напрямки використання риторики у процесі розвитку риторичної культури викладача. Автор відстоює думку, що одним із ефективних інструментів розв'язання багатьох актуальних проблем вищої школи є риторизація освітнього процесу.

Ключові слова: риторика, риторизація, риторична культура, вища освіта, гармонійна особистість.

Вступ. Наразі одним із найактуальніших дослідницьких напрямків у сучасній педагогічній науці є пошук, вивчення і розробка засобів, методів, технологій підвищення ефективності усіх ланок освіти. На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних учених ефективним інструментом розв'язання цієї складної задачі є *риторизація* освітнього процесу (використання здобутків риторики у професійній діяльності педагогів, підвищення рівня їх риторичної культури, повернення цієї дисципліни до навчальних програм середньої і вищої школи) [3; 5; 6; 7; 8; 9; 12; 13].

Слід зазначити, що головне завдання риторики з давніх часів полягало у вихованні гармонійної, інтелектуально і духовно розвиненої, соціально-активної особистості, яка володіє культурою мислення та мистецтвом слова, що слугує досягненню суспільно-корисних цілей. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях сучасних науковців. Зокрема, Н. Голуб вважає, що риторика відіграє важливу роль в освітньому процесі, перш за все, як ефективний інструмент утвердження «...духовної та етичної моралі українського народу» [4, с.4], патріотичного виховання, організації системної мисленнєво-мовленнєвої діяльності (логос), підвищення рівня україномовного спілкування. Людина, яка володіє риторичними знаннями та вміннями, успішно входить у соціум, реалізується у професійній сфері, постійно вдосконалюється як особистість і як фахівець. Риторика є необхідною умовою підвищення освітнього і культурного рівня, запорукою якісно нової організації суспільних відносин і засобом утвердження пріоритету високої мовної культури в усіх сферах суспільного життя [3].

Фундатор сучасного українського красномовства Г. Сагач стверджує, що «риторика – найоптимальніший шлях особистісного розвитку людини» [12, с.18].

Представлена вище загальна мета риторики як навчальної дисципліни конкретизується у таких завданнях: – розвиток здатності до винайдення, стилістичної та композиційної обробки ідей; – формування умінь створення та виголошення перед аудиторією текстів різних видів (інформаційних, агітаційних, епідейктичних, наукових тощо); – формування умінь аналізу та оцінки публічного мовлення й риторичних текстів усіх жанрів; – формування навичок ведення діалогу, дискусії, диспуту відповідно до принципів риторичної етики тощо [5].

Таким чином, сьогодні підвищення якості вищої освіти не можливе без ґрунтовного вивчення сутності, значення, ролі, місця і значного потенціалу риторикознавчих дисциплін («Риторика», «Ораторське мистецтво», «Основи красномовства» тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі © Будянський Д.В.

актуальні питання риторичної освіти активно вивчаються багатьма дослідниками України та зарубіжжя. Тривають активні наукові пошуки у таких напрямках:

- методологічні засади сучасної риторики (О. Зарецька, Г. Сагач, О. Юніна);
- історичні, теоретико-методичні аспекти риторичної науки (В. Аннушкін, З. Куньч, Л. Мацько, О. Мацько, Г. Сагач);
- використання засобів риторики з метою підвищення професійної майстерності майбутніх вчителів (Я. Білоусова, Н. Тарасевич);
- основи академічної риторики (С. Абрамович, В. Герман, В. Василенко);
- підвищення риторичної майстерності викладачів вищих навчальних закладів різного профілю (Я. Білоусова, Н. Голуб, О. Залюбівська, А. Первушина та ін.).

Проте роль, місце та напрямки використання риторичної культури викладача вищої школи не достатньо досліджені у педагогічній науці. У зв'язку з цим **метою статті** є розгляд сучасних підходів до розуміння змісту поняття «риторика» та визначення шляхів використання цієї дисципліни у процесі розвитку риторичної культури викладачів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні риторика як наука і навчальна дисципліна тяжіє до спеціалізації. У науково-методичній літературі активно досліджуються такі розгалуження риторичної науки як судова, ділова, політична, педагогічна, мас-медіа риторика та інші. Цей процес є закономірним, оскільки комунікація у певному середовищі (віковому, соціальному, професійному) має свою специфіку, яка детермінує характер практичних рекомендацій щодо застосування риторичних засобів. Проте сучасні роди та види красномовства спираються на засади класичної риторики: закономірності, принципи, основоположні категорії (логос, етос, пафос, топос), риторичний канон (інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція), які були сформовані ще за часів античності [8; 9]. Зміст риторики, сформований у працях фундаторів красномовства (Аристотеля, Демосфена, Цицерона, Квінтіліана та ін.), активно досліджується сучасними педагогами-риторами. Основні підходи до тлумачення змісту риторичної науки представлено у табл. 1.

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників ми приходимо до розуміння риторичної культури як системної, комплексної дисципліни, що інтегрує здобутки суміжних соціально-гуманітарних галузей: філософії, логіки, етики та естетики, психології та педагогіки, теорії соціальних комунікацій, мовознавства, акторської майстерності тощо.

Таблиця 1.

Зміст категорії «риторика» у сучасних дослідженнях

Автор	Визначення поняття риторика
Н. Голуб	Риторика – прикладна наука, «...що базуючись на засадах філософії, етики, лінгвістики, логіки, психології і культури, навчає мистецтву переконання, аргументації, мислення, мовлення, прикрашання і керування суспільними процесами, через стиль мовлення формує життя; сприяючи удосконаленню мовлення окремої людини, формує високу загальну й мовленнєву культуру і впливає на мовленнєву організацію всього суспільства» [3, с.33].
О. Зарецька	Риторика є «...культурною основою знання і соціальної діяльності, вона дозволяє людині бути громадянином правового суспільства і визначати форму думок і напрямів дійсності в майбутньому. Одночасно вона з'єднує людство з історією культури» [6, с.3-4].
Л. Мацько, О. Мацько	Риторика – це текстотворча наука, яка базується на законах мислення і мовлення, механізмах продукування усного й писемного тексту [8].
Н. Онуфрієнко	«Риторика є наукою про закони ефективної організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності, норми і правила цивілізованого, якісного, переконливого мовлення за різних ситуацій навчального, життєвого і професійного спілкування покликана бути надійним орієнтиром у бурхливому просторі мовленнєвої стихії» [9, с.6].
Г. Сагач	Риторика – це універсальна теоретико-прикладна наука філософсько-дидактичного спрямування, яка вивчає закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю [12].
О Щербакова	Риторика (наука красномовства або теорія ораторського мистецтва) – цілісна система знань, одна із найдавніших гуманітарних дисциплін, яка вивчає способи побудови художнього, виразного, емоційно образного і логічно послідовного публічного мовлення [10].
О. Юніна	Наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю [13].

В межах нашого дослідження, риторика розглядається як ефективний засіб формування важливих професійно-особистісних якостей викладача: в першу чергу культури мислення (логічність, оригінальність, гнучкість, критичність, чіткість та ясність), бо саме вона є фундаментом красномовства, культури мовлення (виразність, образність, доцільність, правильність, лаконічність, змістовність), культури спілкування (толерантність, відповідальність, діалогічність) та сценічної культури (артистизм, природність поведінки перед аудиторією, індивідуальний ораторський імідж) [12].

На наш погляд, цей перелік потрібно доповнити ще однією надважливою якістю сучасного викладача вищої школи – *риторичною культурою*, яку ми розглядаємо як комплекс інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, які виражаються у формі оригінального продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованого на розв'язання педагогічних задач [2].

На думку Г. Сагач, розвиток риторичної культури у студентів педвузів та студентів гуманітарних спеціальностей інших вузів – це «...один із найважливіших аспектів підготовки випускників вищої школи до професійної діяльності, де ораторське мистецтво має стати інструментом перетворення особистості...» [12, с. 1-2].

Аналогічних поглядів дотримується О. Залюбівська, яка вважає, що головна мета риторики у вищій школі полягає у формуванні риторичної культури майбутніх спеціалістів різного профілю, яка є необхідною умовою їх професійного становлення [5].

Отже, риторика відіграє провідну роль у системі розвитку риторичної культури сучасних студентів та викладачів.

На основі аналізу наукових праць і власного науково-викладацького досвіду визначимо основні *напрямки* використання здобутків риторики в освітньому процесі в цілому, і, зокрема, в процесі розвитку риторичної культури викладача вищої школи:

1. Створення національної школи риторики, в основі якої ідеї «...основоположників ораторської прози Епіфанія Славинецького, Сімеона Полоцького, Стефана Яворського, Гавріїла Бужинського, Феофілакта Лопатинського, Феофана Прокоповича, Петра Могили...» [12, с.7], Іоанікія Галятовського; праці ви-

значних педагогів-практиків II-ої половини XIX-поч. XX ст.: Г.Вашенка, В.Сухомліського, А.Макаренка, К.Ушинського; сучасних дослідників: Н.Голуб, І.Зязюна, Й.Капської, Л.Мацько, Г.Онуфрієнко, Г.Сагач та інших, а також найкращі європейські та світові здобутки теорії і практики красномовства.

2. Формування креативної, риторичної особистості педагога та студента (учня), здатного реалізувати свої права і свободи в усіх сферах переконуючої комунікації [12].

3. Впровадження «Риторики» як обов'язкової навчальної дисципліни у середніх та вищих навчальних закладах різного профілю: педагогічних, юридичних, гуманітарних, політехнічних тощо. Удосконалення змісту риторики як навчальної дисципліни шляхом використання здобутків сучасного красномовства, використання інноваційних технологій.

4. Впровадження спеціально розробленого курсу (спекурсу) з сучасного академічного красномовства для викладачів вищих навчальних закладів.

5. Залучення широкого кола викладачів та науковців до вивчення риторико-педагогічних проблем, збільшення кількості і підвищення якості монографій, статей, наукових робіт, навчально-методичних посібників риторичного спрямування. За останні роки вийшли друком посібники з різноманітних аспектів педагогічної риторики таких авторів як С.Абрамович, В.Герман, В.Василенко, З.Куньч, П.Лісовський, Л.Грицаєнко, М.Чікарської та ін. Вагомий внесок у розвиток теоретико-методичної бази сучасної риторики здійснили також такі дослідники як Я.Білоусова, Н.Голуб, В.Вандишева, Ю.Єлісовенко, О.Залюбівська, Л.Мацько, О.Мацько, Г.Сагач, В.Молдован, Г.Онуфрієнко, А.Первушина, М.Препотенської, О.Тарасова, А.Ткаченко, Л.Ткаченко, М.Требіна та і.[10]. Як бачимо, наразі відбувається активізація дослідницького інтересу до риторикознавчих проблем.

6. Створення у вищих навчальних закладах кафедр риторики, «...логіки, еристики, теорії і практики аргументації, педагогічної майстерності, педагогічної творчості театральної педагогіки та інших...» [12, с.28]. Наскільки нам відомо, на сьогодні в українських вищих навчальних закладах не існує жодної кафедри риторики. Закордонний досвід показує, що подібні на-

уково-навчальні підрозділи існують у багатьох вищих навчальних закладах Європи та Америки. Їх діяльність є ефективним інструментом комунікативно-творчого вдосконалення студентів та викладачів [10].

7. Поглиблення та інтенсифікація співпраці із зарубіжними дослідниками (участь у міжнародних конференціях, форумах, семінарах, публікації у зарубіжних виданнях, вивчення і використання зарубіжного досвіду).

8. Запровадження сучасних форм і методів вдосконалення риторичної майстерності (відкриті лекції, публічні виступи, майстер-класи, дебати, тренінги тощо). Оскільки риторика має прикладний (практичний) характер, то і викладання цієї дисципліни у сучасних навчальних закладах повинно відбуватися у діяльній формі, тобто пріоритетними в цьому процесі мають бути активні форми навчання [12].

9. Розробка і впровадження спеціалізованих мультимедійних технологій: відеокурси, Інтернет-ресурси; форуми, соціальні мережі, хмарні технології тощо.

10. Об'єднання зусиль вітчизняних риторів у напрямку підвищення якості викладання риторичних дисциплін у вищій школі (проведення конференцій та «круглих столів», в перспективі створення риторичної асоціації). На сьогодні у багатьох країнах світу існують риторичні асоціації. Серед них: Національна асоціація по вивченню комунікації (National Communication

Association) (США), Всесвітній інститут дебатів (США), Центр вивчення риторики у суспільстві (Вірджинія, США), Центр досліджень у галузі риторики, філософії та історії ідей (Париж, Франція), Риторичне товариство Греції (Афіни), Риторичне товариство Європи (Ольборг, Данія), Інститут європейської риторики (Німеччина), а також інші дослідницькі, навчальні і культурно-освітні інституції (асоціації, організації, установи, товариства, наукові центри, групи), які ґрунтовно досліджують та популяризують здобутки риторики у суспільстві [10].

11. Залучення студентів та викладачів до позанавчальної діяльності риторично-творчого характеру (конкурси ораторів, читців, публічні дебати тощо), а також до різноманітних форм інформальної освіти.

Висновок. Таким чином, у сучасному світі володіння мовленнєвою майстерністю є одним із найважливіших чинників досягнення успіху у багатьох галузях суспільного життя, особливо в гуманітарній сфері. Насамперед ця вимога стосується викладачів вищих навчальних закладів (науково-педагогічних працівників). У зв'язку з цим актуальності набуває проблема використання в освітньому процесі значного теоретико-методичного потенціалу риторики – комплексної дисципліни, спрямованої на етичне, естетичне, морально-патріотичне виховання особистості, розвиток творчих здібностей та професійно-необхідних якостей, зокрема риторичної культури. Отже, на часі подальші наукові розвідки в цьому напрямку з метою осучаснення змісту риторики відповідно до запитів сьогодення.

Список використаної літератури

1. Білоусова Я.В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Я. В. Білоусова. – К., 2004. – 20 с.
2. Будянський Д.В. Суть і структура риторичної культури викладача вищого навчального закладу / Д.В.Будянський // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. – Х.: ХНАДУ, 2016. – Вип. 39. – С. 12-22.
3. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: [монографія] / Н. Б. Голуб. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 400 с.
4. Голуб Н.Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.Б.Голуб. – К., 2009. – 36 с.
5. Залюбівська О.Б. Про впровадження риторики в сучасну українську освіту / О.Б.Залюбівська // Вісник Вінницького політехнічного університету: зб. наук. пр. – 2001. – №3. – С.106-111
6. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации / Е. Н. Зарецкая. – М.: Дело, 1998. – 480 с.
7. Куньч З.Й. Українська риторика: історія становлення і розвитку: навч. посіб. / З.Й.Куньч. – Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2011. – 247 с.
8. Мацько Л.І. Риторика: навч. посіб. /Л.І.Мацько, О.М.Мацько. – К.: ВШ, 2003. – 311 с.
9. Онуфрієнко Г.М. Риторика: навч. посібник / Г.М.Онуфрієнко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
10. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія (рукопис) / [Б.А.Воронкова, М.А.Дебич, Н.М.Дем'яненко, Н.О.Дівінська та ін.]; [за заг. ред. Г.В.Онкович]. – К., 2014. – 326 с.
11. Рамірес Хосе Луїс. Поновлення риторики як основи громадянства і освіти / Хосе Луїс Рамірес. – Львів: Центр гуманітарних досліджень; Київ: Смолоскип, 2008. – 96 с.
12. Сагач Г.М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.М.Сагач. – К., 1993. – 44 с.
13. Юнина Е.А. Риторическая культура и ее современные проблемы: дис. ... доктора филос. наук: 09.00.13 «Философская антропология и философия культуры» / Елена Анатольевна Юнина. – Пермь, 1998. – 328 с.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2017 р.

Будянський Дмитрій

кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри теорії і методики професійного образования
Харьковский национальный педагогический университет им. Г.С.Сковороды
г.Харьков, Украина

НАПРАВЛЕННЯ ІСПОЛЬЗУВАННЯ ДОСТИЖЕНЬ РИТОРИКИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧЕСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВИЩОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕННЯ

В статті досліджується актуальна проблема сучасного образования – використання досягнень риторики в процесі становлення ораторських якостей викладачів вищої школи. Розглянуті основні підходи до розуміння сутності риторики в працях вітчизняних та зарубіжних учених. Представлені актуальні напрями використання риторики в процесі розвитку риторическої культури викладача. По мнению автора, одним из эффективных инструментов реформирования и повышения качества высшей школы является риторизация образовательного процесса.

Ключевые слова: риторика, риторизація, риторическа культура, вище образование, гармонична особистість

Budyanskiy Dmitro

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

**DIRECTIONS FOR USE OF THE RHETORIC ACHIEVEMENTS IN THE DEVELOPMENT PROCESS
OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT TEACHER'S RHETORICAL CULTURE**

The article presents current trends in the use of rhetoric in the development process of the teacher's rhetorical culture in details. In particular, the establishment of the national rhetoric school; the introduction of «Rhetoric» as a compulsory discipline in secondary and higher education of different profile; the creation of the rhetoric departments in the higher educational institutions; the deepening of the cooperation with foreign researchers; the introduction of modern forms, methods and means of the rhetorical skills improving; the use of multimedia technologies; the pooling of the efforts of the national rhetoricians in the direction of improving of the quality of the teaching of the rhetorical courses in high school; the establishment of a national rhetorical association; the holding of the conferences, seminars of the rhetorical and educational direction, etc.

Key words: rhetoric, rhetorization, rhetorical culture, higher education, harmonious personality.

Булеза Богдана Ярославівна

лікар-алерголог Закарпатської обласної клінічної лікарні, м.Ужгород, Україна

ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО–СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ – ЖЕРТВАМИ НАСИЛЬСТВА

В статті розглядаються питання медико-соціальної роботи з дітьми, які є жертвами насильства. Проаналізовані різні види насильства (моральне, фізичне, сексуальне) та їх прояви у поведінці дітей. Обґрунтовується необхідність проведення медико-соціальної роботи з такими дітьми. Запропоновано визначення медико-соціальної роботи. Розкрито сутність готовності до проведення медико-соціальної роботи з дітьми – жертвами насильства.

Ключові слова: діти – жертви насильства, медико-соціальна робота, готовність, критерії готовності, соціальні працівники.

Вступ. В сьогоденні складних соціально-економічних умовах зростає об'єктивна потреба в діяльності комплексного характеру – медико-соціальної роботи, в межах якої соціальні працівники реалізують спеціальні профілактичні та реабілітаційні програми для особливих категорій осіб (алко- та наркозалежних, психічно хворих, Віл-інфікованих, людей з обмеженими можливостями, похилого віку, невиліковно хворих) у наркологічних і психіатричних диспансерах, медико-соціальних реабілітаційних закладах; геріатричних інтернатах, хоспісах та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняними вченими висвітлено різні аспекти проблеми становлення інституту медико-соціальної роботи і особливостей професійної діяльності фахівців медико-соціальної сфери (І.Булах, І.Грига, Н.Зимовець, Л.Кнодель, Г. Мешко, С.Стеценко та ін.). Серед зарубіжних дослідників варто відзначити В.Бочарову, Дж. Донеллі, Б. Еріксона, А.Козлова, М. Пейна, Н.Ричкову, Ю. Хеймінга, О.Холостову та ін.

Мета статті – обґрунтувати необхідність медико-соціальної роботи з дітьми, які є жертвами насильства, розкрити сутність готовності до цього виду професійної діяльності соціального працівника.

Виклад основного матеріалу. Медико-соціальна робота – це вид мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Вона принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, оскільки передбачає забезпечення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності.

Базова модель медико-соціальної роботи була запропонована А.Мартиненко. Вона включає медико-соціальну роботу: патогенетичної спрямованості (робота з тими, хто часто хворіє, має виражені соціальні проблеми, обмежені фізичні можливості) і профілактичної спрямованості (люди групи підвищеного ризику, члени їх сімей) [1].

Оскільки медико-соціальна робота є мультидисциплінарним видом діяльності, вона використовує форми і методи роботи, характерні для системи охорони здоров'я (реабілітаційні, психотерапевтичні), соціального захисту населення (консультування, соціальне обслуговування в стаціонарних закладах і вдома). Крім того, використовуються методи психології і педагогіки.

Медико-соціальна робота проводиться в різних установах і закладах: медичних, соціальних, комбінованих медико-соціальних, в закладах профілактичного спрямування (пропаганда здорового способу життя, профілактика алкоголізму, наркоманії та ін.).

Традиційно клієнтами чи потенційними клієнтами

медико-соціальної роботи є: бездомні люди; родини, в яких існують проблеми дитячої занедбаності, сексуальних, фізичних зловживань щодо дитини або одного з партнерів чи делінквентна поведінка та труднощі у навчанні дитини; подружні пари, що мають серйозні подружні конфлікти; родини, в яких дитина виховується лише одним з батьків; особи, які живуть з ВІЛ/СНІД, та їхні родини; особи, які мають низькі доходи через безробіття, відсутність годувальника, фізичні обмеження, недостатність навичок тощо; особи, які перебувають в ув'язненні чи колишні ув'язнені; незаміжні вагітні дівчата-підлітки або такі, що вже виховують дитину; гомосексуалісти, лесбіянки, які мають особисті або сімейні проблеми; особи, які мають соматичні (тілесні), психічні захворювання або інвалідність; термінально (безнадійно) хворі; залежні від алкоголю, наркотиків особи та їхні родини; мігранти і меншини, що мають недостатні ресурси, можливості, жертви расизму, сексизму (статевої дискримінації) або інших форм дискримінації; особи похилого віку, які не можуть адекватно функціонувати; мігранти і біженці, яким не вистачає необхідних для життя ресурсів; особи, які перебувають у стресовому стані, спричиненому травматичними подіями (смерть близької людини, природні або техногенні катастрофи, вихід на пенсію тощо).

Кожна людина, в тому числі і дитина, може стати клієнтом медико-соціальних служб, якщо потрапляє в ситуацію чи обставини, які об'єктивно неможливо подолати власними силами (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, пережите насильство, зневажливе ставлення і негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо). За таких ситуацій вимоги перевищують звичний адаптивний потенціал, криють у собі або виклик, або загрозу їх життєдіяльності.

Особливою категорією клієнтів медичних і соціальних служб є діти, які перенесли насильство. На жаль, кількість таких дітей постійно зростає, як у нас, так і в зарубіжних країнах [2-4]. Саме на них ми зосередили основну увагу у нашому дослідженні. Виявлено, що сьогодні значна частина дітей і підлітків є жертвами різних видів насильства, іноді – кількох видів одночасно.

Це, насамперед, фізичне насильство – навмисно нанесені дитині батьками, чи іншими особами, фізичні пошкодження, які можуть викликати розлади як фізичного, так і психічного здоров'я, привести до відставання в розвитку. Можливими ознаками цього є: множинні ушкодження специфічного характеру (сліди від побоїв ремінем, сигаретні опіки, крововиливи в очне яблуко, вибиті зуби і т.п.); ознаки незадовільного догляду за дитиною (гігієнічна занедбаність, висипки; пасивна реакція на біль; страх перед відвідинками батьків у вихідні або на канікулах; надмірна поступливість; бажан-

ня приховати причину травм; негативізм, агресивність; псевдодоросла поведінка та ін.

Сексуальне насильство – усвідомлене або неусвідомлене втягнення в сексуальні дії з дорослими. До сексуального насильства відносяться сексуальні дії, якщо вони здійснюються із застосуванням сили або погроз. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстави вважати його ненасильницьким, оскільки дитина не володіє достатньою свободою волі, вона перебуває в залежності від дорослого і, крім того, не може повністю передбачати наслідки сексуальних дій. Можливими ознаками сексуального насильства є: хвороби, які передаються статевим шляхом; різкі зміни у вазі тіла; замкнутість; страх; зміни рольової поведінки; регресивна поведінка; намагання повністю закрити тіло одягом, навіть, якщо в цьому нема необхідності; нічні жахи; невластива даному віку сексуальна поведінка; безпричинні нервово-психічні розлади, депресія.

Психічне (емоційне) насильство – тривалий, постійний або періодичний вплив, який приводить до формування у дитини патологічних властивостей характеру або до інших порушень у розвитку особистості. До цієї форми насильства відносяться: неприховане неприйняття дитини, постійна критика її дій, яка проявляється в словесній формі, без фізичного насильства, пред'являння занадто високих вимог до дитини, її фізична чи соціальна ізоляція, постійне невиконання дорослими обіцянок, даних дитині і т.п. Можливими ознаками цього є: затримка психічного і фізичного розвитку, наявність різних соматичних захворювань (ожиріння або, частіше, навпаки, різка втрата маси тіла, хвороби шлунка, алергії). Нервові посіпування, енурез, порушення апетиту; тривожність, порушення сну, замкнутість, низька самооцінка, агресивність, депресія.

Моральна жорстокість – відсутність з боку батьків, чи осіб, які їх замінюють, елементарної турботи про дитину, в результаті чого порушується її емоційний стан і з'являється загроза для здоров'я і розвитку. Незадоволення основних потреб дитини може включати: відсутність нормального житла, одягу, їжі, освіти (батьки не звертають увагу чи відвідує дитина школу), медичної допомоги (батьки не звертаються до лікаря у випадку захворювання дитини); відсутність належної уваги і турботи, в результаті чого дитина може стати жертвою нещасного випадку, бути втягнутою в злочинні дії, вживати алкоголь, наркотики. При цьому відзначимо, що в окремих випадках нестача уваги до дитини може бути зумовлена не злим умислом батьків, а бути наслідком їх низького культурного рівня, бідності, неосвіченості. Можливими ознаками моральної жорстокості є: відставання у фізичному розвитку; затримка мовленнєвого розвитку, низька маса тіла, яка не відповідає віковій дитини; часті випадки травматизму; часті хронічні та інфекційні захворювання; санітарно-гігієнічна занедбаність; втомлений, сонливий вигляд; постійний голод; намагання будь-що звернути на себе увагу дорослих; апатія, пасивність; агресивність; невміння контактувати, дружити з ровесниками; регресивна поведінка; дефіцит знань.

Аналіз наукової літератури і власний досвід роботи засвідчує, що найчастіше мають місце випадки моральної жорстокості (близько 75 %), психічного насильства (близько 60 %), фізичного насильства (близько 55 %), сексуального (близько 10 %). Разом з тим відзначимо, що далеко не всі випадки насильства щодо дитини ста-

ють відомими. Крім того, важко визначити точно, якому виду насильства піддавалася дитина, бо часто мають місце кілька видів насильства по відношенню до дитини, наприклад, моральна жорстокість і фізичне насильство і т.п. [5; 6].

В результаті перенесеного насильства, минулих стресових ситуацій у дітей часто виникають стресові стани. Стресові ситуації, як правило, негативно впливають на нормальне функціонування всього організму. Сила переживання індивідом стресових ситуацій залежить від того, як події і обставини ним сприймаються та інтерпретуються. Діти не здатні регулювати силу переживань. Переживання стресових ситуацій залишає значний слід в психіці дитини, і чим вона менша, тим сильнішими можуть виявитися наслідки переживань.

Безперечно, такі діти потребують комплексної медико-соціальної допомоги. Майбутні фахівці соціальної роботи повинні бути готові до роботи з дітьми – жертвами насильства, яка передбачає використання медико-соціальних технологій у професійній діяльності.

Під технологією медико-соціальної роботи розуміємо сукупність методів, прийомів і впливів, які спрямовані на усунення чи компенсацію обмежень життєдіяльності, підтримку і зміцнення здоров'я людини через інститути медичного і соціального страхування, соціального забезпечення, медико-соціального обслуговування тощо.

Нами визначено критерії готовності майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи з дітьми – жертвами насильства: когнітивний, мотиваційно-оціночний, технологічний, суб'єктивний. Когнітивний критерій характеризується наявністю знань щодо видів насильства та ознак їх прояву у дітей, а також знань технологій медико-соціальної роботи з дітьми, які перенесли насильство. Мотиваційно-оціночний критерій передбачає прояв інтересу майбутніх фахівців соціальної роботи до проблеми дітей – жертв насильства, співчуття, бажання допомогти їм. Технологічний критерій – проєктивні, організаційні, комунікативні вміння, вміння використання технологій медико-соціальної роботи. Суб'єктивний критерій – здатність встановлювати партнерські зв'язки у професійній діяльності, активізувати потенційні індивідуальні ресурси об'єкта соціальної роботи, організувати ефективну медико-соціальну роботу з дітьми – жертвами насильства, враховуючи їх індивідуальні психологічні характеристики. Відповідно, виокремлено три рівні готовності: високий, середній, низький.

Готовність майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи формується в процесі теоретичної підготовки (курси: «Загальна і вікова психологія», «Соціальна психологія», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», «соціальна робота з неповнолітніми з девіантною поведінкою», «Соціальна робота з молоддю», «Соціальна медицина» та ін.), практики в соціальних закладах, які працюють з дітьми та під час професійно спрямованої поза аудиторної роботи.

Висновки. Медико-соціальна робота з різними категоріями населення набуває поширення в Україні, вдовольняються її технології. Оскільки останнім часом постійно зростає кількість дітей – жертв насильства, доцільно більше уваги звернути на забезпечення медико-соціальної роботи і професійну підготовку фахівців, зокрема соціальних працівників, саме з цієї категорією.

Список використаної літератури

1. Мартыненко А.В. Теория медико-социальной работы / А.В.Марыненко. – М.: Издательство Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 180 с.
2. Рычкова Н.А. Дезадаптированное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н.А.Рычкова. – М.: Академия. – 2000. – 232 с.

3. Stainton R. Child Abuse and Neglect / R.Stainton. – London: Batsford, 1992. – 181p.
4. Madge N. Families at Risk / N.Madge. – London: Heinemann, 1993. – 130 p.
5. Олифиренко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска /Л.Я.Олифиренко. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
6. Козубовська І.В. Соціально-превентивна робота з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в інтернатних закладах: [монографія] / І.В.Козубовська, О.В.Дорогіна. – Ужгород: УжНУ, 2003. – 255с.

Стаття надійшла до редакції 23.04.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, проф.Козубовська І.В.

Булєза Богдана

врач-аллерголог Закарпатської обласної клінічної лікарни
г.Ужгород, Україна

ГОТОВНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ - ЖЕРТВАМИ НАСИЛИЯ

В статье рассматриваются вопросы медико-социальной работы с детьми, которые являются жертвами насилия. Проанализированы разные виды насилия (моральное, физическое, сексуальное) и их проявления в поведении детей. Обоснована необходимость проведения медико-социальной работы с такими детьми. Предложено определение медико-социальной работы. Раскрыта сущность готовности специалистов к проведению медико-социальной работы с детьми – жертвами насилия.

Ключевые слова: дети-жертвы насилия, медико-социальная работа, готовность, критерии готовности, социальные работники.

Buleza Bohdana

Physician-allergist of Transcarpathian Regional Clinical Hospital, Uzhhorod, Ukraine

READINESS OF SOCIAL WORKERS FOR MEDICAL-SOCIAL WORK WITH CHILDREN – VICTIMS OF VIOLENCE

In this article the questions of medical-social work with different categories of population are discussed. Special attention is paid to the children – victims of violence. The main forms of violence are considered.

The criteria of readiness of future social work professionals for medical and social work are defined. Cognitive criterion: the presence of knowledge of the variations in behavior and the causes that lead to these deviations in the case of children –victims of violence, knowledge of the processes of prevention, forms and methods of social and medical work with children. Value-motivational criterion: interest in the problems of children – victim of violence, need for activities with such children, based on sympathy, desire to help. Technological criterion: projective, structural, organizational, communication, gnostic skills. Subjective criterion: the ability to establish partnerships, enhance personal available potential resources of the object of social work, the ability to organize social and medical work , taking into account individual psychological characteristics of children who are the objects of work. Thus, the levels of readiness of future social workers to medical and social work with children–victims of violence may be defined as high, average and low.

Key words: children – victims of violence, medical-social work, readiness, criteria of readiness, social workers.

Вархолик Галина Володимирівна
кандидат педагогічних наук
директор Львівського навчально-наукового центру
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Львів, Україна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК В ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЯПОНІЇ

Розглянуто аспекти педагогічного пошуку в процесі екологічної освіти в Японії; відмічено, що Японія одна з країн з високими досягненнями в збереженні природи та здійсненні екологічної освіти; з'ясовано специфіку японської системи освіти у руслі національного ставлення до природи; простежено розвиток національних концепцій підходу до ролі екологічної освіти в створенні суспільства сталого розвитку, формуванні цілісної особистості учнів; прослідковано нормативно-правову підтримку здійснення екологічної освіти в країні; визначено педагогічні позиції у формуванні особистості учнів.

Ключові слова: освітній процес, екологічна освіта, екологічна культура, екологічна мораль, екологічна позиція.

Постановка проблеми. Міжнародне визнання та світовий успіх Японії як однієї з найрозвиненіших країн світу, автентичні історичні традиції, досвід розвитку в системі освіти, педагогічний пошук в процесі екологічної освіти, займає передові позиції в області освіти та заслуговує увагу педагогічної спільноти. З сутності концепції сталого розвитку Японії, яка полягає в необхідності збереження потенціалу (біологічного, ресурсного, екологічного тощо) планети Земля для наступних поколінь за рахунок значного зменшення антропогенного тиску на природне середовище [16], визначення освіти для сталого розвитку як «форми освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання з метою формування культури осядливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення [5, с. 3] випливає роль екологічної освіти як основи для освіти сталого розвитку держави [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади екологічної освіти розкриваються у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних японських науковців О.Абе (O.Abe), М.Гото (M.Goto), Т.Ендо (T.Endo), М.Іноуе (M.Inoue), М.Кімата (M.Kimata) К.Козава (K.Kozawa), М.Оучі (M.Ouchi), К.Накаяма (K.Nakayama), Т.Ямагіва (T.Yamagiwa) та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Педагогічний пошук японської система освіти дозволяє розвивати нові шляхи розвитку особистості, виявляти винахідливість і творчі задатки в учнів. Головними чинниками в національній системі освіти виступають традиції, які ґрунтуються на національній культурі, життєвих філософських поглядах, навчанні і вихованні свідомого громадянина, національному відношенні до природи та формуванні екологічної позиції особистості учнів.

Мета статті – розгляд аспектів педагогічного пошуку в процесі екологічної освіти в Японії.

Виклад основного матеріалу. Політика держави Японії в плані освіти спрямована на виховання гармонійної і освіченої, духовно багатой і творчо розвинутої особистості. Головний акцент робиться на тому, що кожна дитина цінна сама по собі, незалежно від її характеристик та здібностей. Виховна доктрина в країні Східного сонця застосовується до дітей з такою м'якістю та любов'ю, що не діє пригнічуючи на душу дітей [3, с. 55]. Японська культура тяжіє до гармонії з природою. Японці прагнуть зберігати гармонійну взаємодію з природою, що здійснюється на реалістичній основі в процесі пізнання реальних явищ природи. Із самого малку японці привчені милуватися явищами природи [1, с. 14].

Специфіка японської системи освіти зумовлена на-

ціональними особливостями соціально-економічної і культурної природи японців. Освіта в Японії – це культ, підтримуваний родиною, суспільством і державою [8].

Сьогодні Японія вийшла на провідні позиції у сфері освіти у світі. Як свідчать результати досліджень, феномен японської освіти полягає в тому, що абсолютна кількість молоді продовжує свою освіту в повній середній школі (понад 90 %). Японія найосвіченіша країна світу. Вже зараз 95 % японців мають середню освіту. Першими в світі вони досягли «всезагальної середньої грамотності». До 25 років більше 40 % японських юнаків і дівчат отримують вищу освіту. Рівень освіти винятково високий у всіх прошарках суспільства [14]. Світовий успіх японської індустріальної продукції не випадковий, він багато в чому пояснюється специфікою ставлення японців до своєї праці та її результатів. «Доберись до останньої зернини рису, що закотилася на самий край тарілки», – говориться у японському прислів'ї й підкреслюється прагнення японців не випустити жодної дрібниці, жодної подробиці. Ця національна риса призводить до тієї прискіпливості менеджерів та робітників, девізом яких є досягнення «нульового дефекту» продукції, що випускається. Японське розуміння якості пов'язано з безпомилковим налагодженням виробництва, постійною увагою до найдрібніших деталей. Японія – країна, де величезне населення намагається задовольнити свої потреби на маленькому клаптику землі з украй обмеженими природними ресурсами. Їх гостра нестача породила особливу ретельність світосприймання та оптимальність у використанні всіх можливостей [2, с. 21].

Освіта в Японії – це культ, що підтримується і сім'єю, і суспільством. З дитинства японці постійно та інтенсивно навчаються, спочатку – щоб вступити у престижну школу, згодом – щоб пройти за конкурсом у престижний університет, потрапити на роботу у престижну та процвітаючу корпорацію. Прийнятий в Японії принцип «довічного найму» дає людині право лише на одну спробу зайняти гідне місце у суспільстві [7, с. 28–29].

Основна умова всіх досягнень у Японії – високий загальноосвітній рівень, на базі якого будуються наукові досягнення та професійні вміння. Це явище не може бути досягненням останнього покоління, воно має глибокі корені – вже декілька високоосвічених поколінь японського суспільства змінили одне друге. Славетна японська культура виробництва, бездоганна організація праці, масове оволодіння суміжними спеціальностями та інші явища – не що інше як наслідок освіти [4, с. 89].

Японців найбільше підносить не любов до розкоші, достатку, а почуття прекрасного, вміння бачити мале, очарування непомітним, прихованою красою речей (моно-но аваре): в одній квітці побачити усі квіти; в одному звуці почути всі звуки [6, с. 92]. Японці славляться

своїм умінням запозичати чужі досягнення з особливою повагою. При цьому вони керуються такою думкою: «Щоб перемогти в конкурентній боротьбі, потрібно знайти найкраще у світі, перейняти і вдосконалити його». Наприклад ідеї наших педагогів А. Макаренка В. Сухомлинського та інших широко застосовувалися в японській системі освіти [1, с. 11–16].

Усі японці переконані, що найважливішою, об'єктивною основою освіти у початковій та середній школі є збагачення дітей «кокоро» і у меншій мірі знаннями та уміннями. У зміст поняття «кокоро» включається наступна проблематика: повага до людини та тварин, симпатія і великодушне ставлення до інших людей, пошук істини, здібність відчувати прекрасне і високе, володіти самоконтролем, зберігати природу, робити внесок у розвиток суспільства [3, с. 55].

Під час Міжнародної зустрічі в 1970 р. Всесвітньої організації охорони природи (International Union for the Conservation of Nature (IUCN)-UNESCO) «Екологічна освіта в шкільному розкладі» було визначено, що «екологічна освіта – це процес формування цінностей та уточнення понять з метою розвитку навичок та позицій, необхідних для розуміння та оцінки взаємозв'язку між людиною, її культурою та біологічним оточенням. Екологічна освіта покликана також формувати вміння приймати рішення, керувати власною поведінкою, яка впливає на якість навколишнього середовища» [12].

Закон Японії «Про підвищення мотивації збереження навколишнього середовища» (Закон про сприяння екологічній освіті) (2003) в Статті 2 визначає екологічну освіту як «освіту і навчання, пов'язане з збереженням довкілля та поглибленням розуміння необхідності збереження навколишнього середовища» [15]. В Основному Законі про освіту Японії, прийнятому в грудні 2006 р., в Статті «Цілі освіти» сказано, що виховання поваги до життя, турботи про природу і співробітництва у справі захисту навколишнього середовища – одна з головних цілей освіти. В «Основній політиці щодо посилення мотивації збереження природи та розвитку екологічної освіти» (2004, 2012) зазначено, що екологічна освіта спрямована на формування ідеальної людини, яка на основі правильного розуміння зв'язку між природою і людиною, відповідальності за свої дії, може самостійно приймати участь в створенні суспільства сталого розвитку [16].

Японської Агенція з навколишнього середовища підготувала ряд матеріалів, які були покликані допомогти вчителям у здійсненні екологічної освіти в школі, – «Матеріалів для вчителів з екологічної освіти – навчання в екологічній освіті» (1981), «Доповідь про актуальні напрямки керівництва екологічною освітою в шкільному навчанні» (1983), «Доповідь про розвиток

навчального плану екологічної освіти» (1984). Згідно з дослідженням, проведеним в Японії Агенцією з навколишнього середовища в 1981 р., від 61% до 75% учнів початкової, середньої і вищої школи знали значення терміна «екологічна освіта», і близько половини учнів отримували екологічну освіту як частину їх навчальної програми [11, с. 22].

У 2002 р. Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій представило «Час інтегрованого навчання» в початковій, молодшій середній, та старшій середній школах та перелік тем екологічної освіти в його змісті, що надає екологічній освіті аспекти міждисциплінарного навчання. Метою предмета було надання можливості дослідницької діяльності в класі, розвиток в школярів вміння розв'язувати проблеми. Згідно з цими змінами, в Токіо розробили свій оригінальний курс інтегрованого навчання під гаслом «особлива школа». Починаючи з 1998 р. були спроби експериментувати з підготовкою моделі предмета, а з 2002 р., кожна початкова школа здійснювала свою власну програму інтегрованого навчання в співпраці з місцевою громадою. В школах почали впроваджувати такі методи, як спільне навчання правилам життя в довіллі учнів з різних класів, активне включення в шкільну діяльність всіх учнів, групове навчання, а також сприяння участі у навчальному процесі вчителів-добровольців та запрошених вчителів-гостей школи [13].

Безумовно, освіта країни пройшла довгий, складний шлях розвитку. Після революції Мейдзі громадяни, що мали певний рівень освіти, одержали великий пріоритет. Престиж освіти декларувався й підтверджувався практикою. Послідовно спостерігаються успіхи в освіті, яка й сьогодні залишається престижною [4, с. 84]. Особливістю освітянської сфери було те, що вона тісно взаємодіяла з професійною сферою, увірвала в себе дух традиційної моралі, побудованої на цінностях колективізму, колегальності, соціальної етики. Реформи, проведені урядом Японії у сфері освіти після Другої світової війни, дозволили реалізувати прихований потенціал працездатного населення країни. Відбулося значне природження людського і культурного капіталу за рахунок переосмислення японцями багатьох західних ідей, освіта забезпечила високі темпи суспільного відтворення [9].

Висновки. Важливими цілями впровадження в систему освіти екологічної позиції в Японії педагоги визначають: формування умов для повноцінного розвитку особистості учнів, розвиток особистості з оглядом на багатовікові традиції народу бережливого ставлення до природи, становлення кожної дитини з розвитком індивідуальних здібностей та підготовкою до життя в оточуючому природному середовищі та в колективній формі суспільного буття.

Список використаної літератури

1. Біла І. М. Гуманістичні тенденції освіти Японії / І. М. Біла // Дошкільне виховання. – 2011. – № 6. – С. 11–16.
2. Біла І. М. Досвід становлення талантів у японській державі / Біла І. М. // Серія «ПРОСвіт». – К., Інститут обдарованої дитини, 2011. – 36 с.
3. Біла І. М. Освітньо-виховні стратегії Японії / І. М. Біла // Обдарована дитина. – 2011. – № 10. – С. 51–58.
4. Боярчук Ю. В. Состояние и проблемы школьного образования в Японии / Ю. В. Боярчук // Начальная школа. – 1991. – №10. – С. 88–92.
5. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку: наук.-метод. посіб. / О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ, 2011. – 194 с.
6. Григорьева Т. П. Япония: путь сердца / Т. П. Григорьева. – М.: Культурный центр «Новый Акрополь», 2008. – 392 с.
7. Грищенко І. М. Характерні особливості розвитку освіти в Японії / І. М. Грищенко // Трибуна, 2009. – № 11/12. – С. 28–29.
8. Демида Є.Ф. Освіта Японії. / Є.Ф.Демида, Л.І.Самчук, А.В.Січкач //Державна науково-педагогічна бібліотека України ім.в.о.сухомлинського. Рекомендаційний бібліографічний список. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dnbp.smart.biz.ua/datas/upload/files/711675643.doc> – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Іванов Є. В. Освіта як засіб соціального управління в Японії у другій половині ХХ ст. / Є. В. Іванов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/Portal/Soc_gum/Gileya/2013_68/Gileya68/F57_doc.pdf – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Освіта для сталого розвитку. Національна доповідь за 2012 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacionalna_dopovid4_skorocheno – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Iguchi Taisen. History of Environmental Education / Iguchi Taisen // Okazaki National Research Institutes, Japan, 2002.

- P. 17–199. 1211.
12. IUCN (1970) International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Final Report, September 1970, Gland. – Switzerland: IUCN (International Union for Conservation of Nature).
 13. Kimata Mikio. Environmental Learning Towards a Sustainable Society / Kimata Mikio and Fujimura Konoe. – Baifukan Co., Ltd., 2005.
 14. Kurinna M. G. Osoblyvosti zmistu zagal'noi osvity v Japonii? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kmgovy.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
 15. Law for Enhancing Motivation on Environmental Conservation and Promoting of Environmental Education (Law No.130, Effective on July 25, 2003) [Електронний ресурс] / Ministry of the Environment. – Режим доступу: http://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu_tt.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
 16. Outline of Environmental Education in Japan. February 2005, International Education /cooperation Base System Construction Project – Environmental Education, Ministry of Education, Culture, Sports, science and Technology Field Studies Institute for Environmental Education. – Tokyo: Gakugei University. – P. 6–9.
 17. World Conference on Education for Sustainable Development calls for renewed commitment by all countries [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/world_conference_on_education_for_sustainable_development_calls_for_renewed_commitment_by_all_countries. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2017 р.

Вархолік Галина

кандидат педагогічних наук
директор Львівського учебно-научного центра
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», г.Львів, Україна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ

Рассмотрены аспекты педагогического поиска в процессе экологического образования в Японии; отмечено, что Япония является одной из стран с высокими достижениями в сохранении природы и осуществлении экологического образования; выяснена специфика японской системы образования в русле национального отношения к природе; прослежено развитие национальных концепций роли экологического образования в создании общества устойчивого развития, формировании целостной личности учащихся; прослежена нормативно-правовая поддержка осуществления экологического образования в стране; определены педагогические позиции формирования личности учащихся.

Ключевые слова: образовательный процесс, экологическое образование, экологическая культура, экологическая мораль, экологическая позиция.

Varkholyk Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Director of Lviv Educational and Scientific Institute
of Uzhhorod National University, Lviv, Ukraine

PEDAGOGICAL SEARCH IN THE ECOLOGICAL EDUCATION IN JAPAN

The article is dedicated to the analysis of the aspects of pedagogical search in the process of ecological education in Japan. It is noted that Japan is one of the countries with high achievements in the conservation of nature and the implementation of environmental education. The specificity of the Japanese education system in the light of the national attitude toward nature has been clarified. The development of national concepts of the ecological education role in the creation of sustainable development society, the formation of a coherent personality of students is represented. Regulatory and legal support for the implementation of ecological education in the country has been traced.

Key words: educational process, environmental education, ecological culture, ecological ethics, environmental position.

УДК 377.1:011.3

Герлянд Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
лабораторія технологій професійного навчання

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, м.Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АГРАРНИХ ПТНЗ

У пропонованій статті дається визначення поняття «інновація», «інноваційні технології навчання». Розкриваються основні вимоги, яким повинна відповідати така педагогічна технологія. Аналізуються основні групи інноваційних технологій навчання, які підвищують якість загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників-аграрників. Портфоліо розглядається як один з прийомів, що найбільш відповідає завданням інноваційних технологій навчання. Саме воно надає можливість діагностувати сформованість основних цілей учня – його здатності до самоосвіти та саморозвитку.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології навчання, інноваційна діяльність, якість загальноосвітньої підготовки, проектування.

Вступ. За сучасних умов розвитку професійної освіти термін «інновація» означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори. Використання цього терміна у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) під час здійснення загальноосвітнього циклу пов'язане з бажанням виділити мотиваційну складову процесу навчання, надати можливість педагогу відмежуватися від чергових «переможних методик», які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей навчальної групи та окремих учнів, їхніх бажань, здібностей тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У визначенні суті цього поняття сьогодні немає єдиного погляду вчених: одні розуміють його як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; інші – як цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; треті – як цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів. Кожний з цих підходів має право на існування, бо охоплює різні сторони навчального процесу.

Проблематику педагогічної інноватики у навчанні активно розглядали у своїх наукових працях К.Ангеловські, К.Вазіна, Л.Даниленко, О.Киричук, М.Кларін, В.Лазарев, В.Паламарчук, С.Поляков, В.Сластьонін та ін. Інновації в професійній освіті вивчали А.Виноградов, Л.Красюк, Н.Кузьміна, А.Найн.

Питання розробки та впровадження педагогічних технологій навчання й виховання, зокрема у професійній освіті, розглядали В.Боголюбов, М.Горчакова-Сибірська, В.Гузєєв, І.Зязюн, Т.Назарова, А.Нісімчук, Г.Селевко, В.Сластьонін та ін.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких учених як М.Кларк (Clark), Ф.Персиваль (Percival), Г.Еллінгтон (Ellington), П.Мітчелл (Mitchell), С.Сполдінг (Spaulding), Р.Томас (Thomas), С.Ведемейер (Wedemeyer), М.Вулман (Woolman) та ін.

Мета статті – дослідження використання інноваційних технологій навчання у загальноосвітній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах аграрного профілю.

Додаткові дослідження понятійного апарату інноваційної діяльності можливо здійснити, якщо вибудувати схему повного циклу виникнення і реалізації будь-якої інновації в тій чи іншій суспільній практиці. У системі професійної освіти це: послідовне введення в зміст загальноосвітнього циклу проектування інноваційних технологій; освоєння педагогом норм і культури управління їх розвитком.

© Герлянд Т.М.

Виклад основного матеріалу. Розглянувши праці вищезазначених вчених, ми дійшли висновку, що «інноваційні технології» – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання конкретних результатів. Така система ґрунтується на внутрішніх умовах цього процесу.

Інноваційний потенціал загальноосвітньої підготовки, зокрема аграрного ПТНЗ, визначається при аналізі наступних позицій: спрямованість інновації на зміну цілей, змісту, технології організації, підходів до оцінки навчальних результатів учнів; інтегрований підхід у викладанні, навчанні й оцінюванні; професійна спрямованість загальноосвітніх дисциплін; об'єднання кількісної та якісної оцінки здібностей учня за допомогою аналізу різноманітних продуктів його навчально-пізнавальної діяльності; створення емоційно-комфортного освітнього середовища з метою підтримки високої навчальної мотивації учнів, заохочення їхньої активності й самостійності; розвиток навичок рефлексивної та оціночної діяльності учнів, формування вміння вчитися, тобто ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; розвиток комунікативних вмінь і навичок [4, с. 200].

Інноваційна діяльність у своєму найбільш повному розгортанні передбачає систему взаємопов'язаних видів учнівських робіт, сукупність яких забезпечує появу дійсних інновацій, а саме: науково-дослідницька діяльність учнів, спрямована на отримання ними нового знання («відкриття»), і про те, як щось можна зробити («винахід»); проектна діяльність учнів, спрямована на розробку особливого, інструментально-технологічного знання про те, як на основі наукового знання в заданих умовах необхідно діяти, щоб вийшло те, що може або повинно бути («інноваційний проект»); освітня діяльність учнів, спрямована на формування у кожного особистого знання (досвіду) про те, що і як вони повинні робити, щоб інноваційний проект втілювався у практиці («реалізація») [1, с.7].

На сучасному етапі у загальноосвітньому циклі аграрних ПТНЗ застосовують найрізноманітніші педагогічні інновації. Це залежить, перш за все, від традицій і статусу установи. Можна виділити наступні найбільш характерні з них.

1. *Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).* Впровадження ІКТ у зміст загальноосвітніх дисциплін через інтеграцію різних загальноосвітніх предметів з інформатикою, що призводить до інформатизації свідомості учнів і розуміння ними цих процесів в сучасному суспільстві (в його професійному аспекті, зокрема аграрному). Суттєве значення має усвідомлення тенденції процесу інформатизації ПТНЗ: від освоєння учнями

початкових відомостей про інформатику до використання комп'ютерних програмних засобів при вивченні загальноосвітніх предметів, а потім до насичення елементами інформатики їх структури і змісту, здійснення докорінної перебудови всього навчально-виробничого процесу ПТНЗ на засадах використання інформаційних технологій.

У результаті цього в методичній системі з'являються нові інформаційні технології, а випускники ПТНЗ мають якісну підготовку до освоєння нових інформаційних технологій у майбутній аграрній трудовій діяльності. Цей напрям реалізується за допомогою включення в загальноосвітній цикл нових предметів, спрямованих на вивчення інформатики та ІКТ. Досвід їх застосування показав: інформаційне середовище, що включає різноманітні форми дистанційної освіти, істотно підвищує мотивацію учнів до вивчення предметних дисциплін, особливо з використанням методу проектів; інформатизація навчання приваблива для учня в тому, що знімається психологічна напруга навчального спілкування шляхом переходу від суб'єктивних відносин «педагог-учень» до найбільш об'єктивних відносин «учень-комп'ютер-педагог», що значно підвищує ефективність учнівської праці (збільшується частка творчих робіт, розширюється можливість в отриманні додаткової освіти по предмету у стінах ПТНЗ, а в майбутньому усвідомлюється цілеспрямований учнем вибір ВНЗ, престижної роботи, будівництва власної кар'єри тощо) [5, с.231].

Іншими словами, якщо одночасно здійснюються психологічне дослідження нормативних моделей розвитку особистості, педагогічне конструювання освітніх програм і технологій реалізації цих моделей, співорганізація всіх учасників освітнього процесу, буде значно ефективніше проектування умов досягнення нових цілей загальної освіти і засобів вирішення навчальних завдань [3, с.36].

2. *Особистісно-орієнтовані технології*, що ставлять у центр всієї освітньої системи особистість учня, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів. Особистість учня виступає суб'єктом пріоритетним; вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення будь-якої абстрактної мети, виявляється в освоєнні учнями індивідуальних освітніх програм відповідно до їх можливостей і потреб.

3. *Інформаційно-аналітичне забезпечення навчального процесу та управління якістю освіти*. Застосування такої інноваційної технології дозволяє об'єктивно, неупереджено простежити розвиток в часі кожного учня окремо, групи, паралелі у ПТНЗ в цілому. При деякій модифікації може стати незамінним засобом при підготовці класно-узагальнюючого контролю, вивченні стану викладання будь-якого загальноосвітнього предмету навчального плану, вивчення системи роботи окремо взятого педагога.

Також нові освітні стандарти вводять новий напрям оціночної діяльності – оцінку особистих досягнень учнів. Це пов'язано з реалізацією особистісно-орієн-

тованого підходу до навчання. Для суспільства стає важливим об'єктивувати особисті досягнення кожного суб'єкта освітнього процесу, забезпечити розвиток наступних структурних компонентів особистості: мотивації саморозвитку, формування її позитивних орієнтирів у структурі «Я-концепції», розвиток самооцінки, вольової регуляції, відповідальності тощо [2, с.158].

Можна також відзначити наступну інноваційну технологію, як *портфоліо*. Це спосіб фіксування, накопичення та оцінки робіт, результатів учня, які свідчать про його зусилля, прогрес і досягнення у різних галузях за певний проміжок часу. Іншими словами – це форма фіксації його самовираження і самореалізації. Портфоліо забезпечує перенесення «педагогічного наголосу» з оцінки на самооцінку, з того, що учень не знає і не вмє на те, що він знає і вмє. Значущою характеристикою портфоліо є його інтегративність, що включає кількісну і якісну оцінки, що передбачає співпрацю учня, педагогів у ході його створення, і безперервність його поповнення протягом навчання у ПТНЗ.

Технологія портфоліо реалізує наступні функції: діагностичну (фіксуються зміни і зростання (динаміка) показників за певний проміжок часу); мотиваційну (заохочує учнів, педагогів і батьків до взаємодії і досягненню позитивних результатів); змістовну (максимально розкриває весь спектр досягнень і виконуваних робіт учня); розвиваючу (забезпечує безперервність процесу розвитку учня, його навчання і виховання у ПТНЗ); рейтингову (показує діапазон і рівень навичок і вмь); навчальну (створює умови для формування основ кваліметричної компетентності); коригувальну (стимулює розвиток учня в умовно заданих стандартом і суспільством межах). Для учня ПТНЗ портфоліо – це організатор його навчальної діяльності, для педагога – засіб зворотного зв'язку, інструмент оціночної діяльності.

Відомі кілька типів портфоліо. Найбільш популярні: портфоліо досягнень; портфоліо-звіт; портфоліо-самооцінка; портфоліо-планування роботи. Відмінною особливістю портфоліо є його особистісно-орієнтований характер: учень разом з педагогом визначає або уточнює мету створення портфоліо; збирає матеріал на основі оцінювання власних результатів. Учень повинен навчитися відбирати і оцінювати інформацію, точно визначати цілі, які він хотів би досягти, планувати свою подальшу діяльність, відслідковувати власні помилки і виправляти їх тощо.

У даному контексті ми розглядаємо портфоліо як один з прийомів, що найбільш відповідає завданням інноваційних технологій навчання. Саме воно надає можливість діагностувати сформованість основних цілей учня – його здатності до самоосвіти та саморозвитку.

Висновки. Таким чином, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації професійної освіти України є забезпечення належної якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема загальноосвітніх дисциплін.

Список використаної літератури

1. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О.Кіяшко. – Луганськ, 2001. – 16 с.
2. Лах М.Р. Інноваційні тенденції в сучасній освіті / М.Р.Лах // Вісник Прикарпатського ун-ту. Серія: Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2010. – Вип. XXXV. – С. 155-159.
3. Мариновська О. Упровадження педагогічних інновацій: система проектно-впроваджуваної діяльності / О.Мариновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3. – С.34-39
4. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О.Пехота, А.Кіктенко, О.Любарська [та ін.]; за ред. О.Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст.: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Попова Олена Володимирівна. – Х., 2001. – 530 с.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2017 р.

Герлянд Татьяна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
лаборатория технологий профессионального обучения
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины
г.Киев, Украина

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ
АГРАРНЫХ ПТУЗ**

В предлагаемой статье дается определение понятия «инновация», «инновационные технологии обучения». Раскрываются основные требования, которым должна соответствовать такая педагогическая технология. Анализируются основные группы инновационных технологий обучения, которые повышают качество общеобразовательной подготовки будущих квалифицированных рабочих-аграрников. Портфолио рассматривается как один из приемов, который наиболее соответствует задачам инновационных технологий обучения. Именно оно дает возможность диагностировать сформированность основных целей ученика - его способности к саморазвитию.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии обучения, инновационная деятельность, качество общеобразовательной подготовки, проектирование.

Gerliand Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D, Senior Researcher
Laboratory of Technologies of Vocational Training
Institute of Vocational Education and Training of
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**USE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES
IN THE GENERAL EDUCATION PREPARATION
THE FUTURE SKILLED WORKERS OF AGRICULTURAL VOCATIONAL TECHNICAL SCHOOLS**

The proposed article discloses the basic requirements that such pedagogical technology must meet. The main groups of innovative teaching technologies are analyzed that improve the quality of general education of future skilled agricultural workers. It is proved that innovation is one of the dominant trends in the development of the personality of the future skilled agricultural worker. This is facilitated by innovative technologies, the use of which is not an end in itself, but only means to achieve such an atmosphere in the group that best fosters cooperation, mutual understanding and goodwill, enables the teacher to implement personal-oriented instruction, to educate competent person. It is substantiated that the innovative potential of general education of an agricultural vocational and technical educational institution is determined in the analysis of the following positions: the direction of innovation to change the goals, content, technology of the organization, approaches to assessing the educational outcomes of students; an integrated approach to teaching, learning and assessment; Form the ability to learn, that is, set goals, plan and organize their own learning activities; develop communication skills and skills.

Key words: innovation, innovative teaching technologies, innovative activity, quality of general education, projection.

УДК 37:33:94] (477)

Гіптерс Зінаїда Василівна

доктор педагогічних наук, доцент

професор кафедри менеджменту і соціальних наук

Львівський навчально-науковий інститут Державного вищого навчального закладу «Університет банківської справи», м.Львів, Україна

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНСЬКІЙ РОДИНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД

У статті розкрито психолого-педагогічні підходи до економічної освіти дітей в українській родині. Досліджуються особливості форм і методів господарського виховання на західноукраїнських землях в XIX – першій половині XX століть, роль громадських організацій у створенні дитячих садочків, закладів кооперативного шкільництва та приватних для фахової підготовки молоді. Перспективи розгляду проблем української родинної педагогіки вбачаємо у відродженні традиційного статусу української родини з її непорушними авторитетами, вихованням дітей в любові і пошані до розмаїття господарської діяльності.

Ключові слова: економічна освіта, професійна орієнтація, родина, професійна консультація, народна педагогіка, кооперація, професіографія.

Вступ. Процес формування і розвитку особистості починається з родини, з моменту народження дитини. Саме батьки вводять дитину в складний світ людських взаємин. Уроки життя, здобуті в родині, мають величезну виховну силу. Отже, сім'я була й лишається головним осередком, де відбувається становлення і розвитку особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання родинного виховання розглядали О.Духнович, І.Огієнко Г.Сковорода, М.Стельмахович, Т.Шевченко, Я.Чепіга та ін. З цієї теми написано багато книжок, наукових та дослідницьких робіт. Але, не дивлячись на це, в сучасній українській родині існує багато запитань з приводу того, як найкраще виховувати дитину, все ще існує багато проблем і непорозумінь між батьками. Проблема родинного виховання була і є надзвичайно важливою, бо зумовлена тією величезною роллю, яку відіграє родина у вихованні особистості. Проблеми родинного виховання дітей дошкільного та шкільного віку, навчання школярів «ручних робіт», діяльності кооперативних та господарських курсів присвячені праці педагогів XIX – першої половини XX століть, громадських, освітніх, кооперативних діячів, письменників, публіцистів, зокрема Я.Біленького, І.Блажкевича, Г.Врецьони, М.Галушчинського, Ю.-К.Дзеровича, Д.Коренця, Я.Кузьміва, І.Франка, І.Ющишина, багатьох інших.

У численних працях науковці розкривають новий світ педагогічних знань, виток яких – у народному світобаченні, в традиціях і звичаях українства. Вагомість і значущість цих праць у житті української школи буде дедалі зростати, бо в них – запорука розвитку національної освіти, національної системи виховання. Це зумовлює актуальність дослідження економічного виховання дітей в українській родині, використання організаційних форм, навчальних, виховних, освітніх явищ народної педагогіки на західноукраїнських землях різних історичних періодів.

Мета статті: здійснити ретроспективний аналіз економічного виховання дітей в українській родині в кінці XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Значний внесок у вивчення і популяризацію народної педагогіки зробили українські педагоги і діячі культури. Видатний філософ-просвітник другої половини XVIII століття Г.Сковорода (1722–1794) відстоював твердження про здатність простого народу до самостійної педагогічної творчості, доводячи, «що правильне виховання криється в природі самого народу, як вогонь і світло в кремені» [1, с.154]. Високо цінував творчу енергію і педагогічний розум українського народу І. Франко (1856–1916), під-

креслюючи, що народ «хоч і тисячними манівцями, так як і сама наука, доходить же звільна до далеко правдивіших і радикальніших думок, ніж їх має не один з його нинішніх просвітителів» [9, с.116]. У численних творах філософ переконливо доводить, що справжнє виховання можна побудувати, враховуючи кращі надбання народної педагогіки.

Традиційна українська родина – перша школа любовності, національного і господарського виховання. Проблема підготовки до життя і праці – центральна в народній педагогіці. Властива всім суспільно-історичним формаціям категорія «виховання» – загальна й вічна, без виховання не може обійтися жодне суспільство. «Якщо визначати зміст виховання, спираючись на народну педагогіку, – зазначав учений, – то це – увесь процес формування особистості й підготовки її до активної участі у виробничому, суспільному й духовному житті» [2, с. 49].

М.Стельмахович у праці «Народна педагогіка» подає вікові періоди розвитку, що їх прийнято розрізняти у народній виховній практиці. Це – новонароджений (від моменту появи на світ до 10 днів), немовля (грудний вік) – від 10 днів до 1 року, дитинство – від одного до 10–11 років, отрочество (підлітковий вік) – від 11–12 до 15–16 років, юність – від 16 до 20–21 року, дорослий вік – від 40 до 55 років, старечий вік – після 55–60 років [2, с. 55]. Від народження і до юності людина виховується в сім'ї, а потім, як правило, стає на самостійний шлях життя, створюючи нову власну сім'ю. Уся народна педагогіка ґрунтується на праці. Народні традиції родинного виховання відображають жагуче прагнення батьків до того, щоб забезпечити якомога вищий рівень трудової підготовки дітей, виховати в них розуміння економічних важелів суспільного життя. На думку М.Стельмаховича, господарське навчання і виховання в народній педагогіці умовно можна поділити на три етапи: вступний, або ігровий (від двох до шести-семи років), помічний, або визначальний (від семи до п'ятнадцяти років), і основний, або завершальний (від п'ятнадцяти до двадцяти років) [2, с.176]. На першому етапі, протягом другого і третього років, дитина за правильного виховання набуває деякої самостійності (в їжі, роздяганні, вмиванні), засвоює правила користування предметами та елементарні норми поведінки. І, звичайно, вступає в працю психологічно, засвоюючи слова «праця», «працювати» в основному через такі ефективні виховні засоби, як різні форми жанри і види українського фольклору (колискові пісні, народні казки, загадки), в яких славиться праця. Вже з перших кроків батьки залучають дітей до посильної праці у різних її видах, пов'язаних із самообслуговуванням, господарсько-побутовими потребами, участю в догляді за рос-

линами і тваринами, рукоділлі. З приводу мудрої традиції родинної етнопедагогіки залучення до праці змалку В.Сухомлинський писав: «Народна педагогіка знає, що дитині посильне і що непосильне, бо в ній органічно поєднуються життєва мудрість з материнською і батьківською любов'ю. Народна педагогіка не боїться того, що праця втомлює, вона знає, що праця неможлива без поту й мозолів» [3, с.554].

Виховної сили праця набуває лише тоді, коли вона стає економічною необхідністю. У другому, помічному етапі родинного трудового виховання, коли діти ставали активними помічниками батьків, народна педагогіка націлює на те, щоб підлітки були разом з дорослими не тільки в праці, а й разом з ними готувалися і відзначали трудові громадські і родинні свята, які супроводжуються барвистими народними обрядами, захоплюючими іграми, піснями, славлять працю та її результати, звеличують трударя, демонструють його красу. У родині селян, ремісників, робітників батьки прагнули передусім навчити дітей того, що вміють самі. Профорієнтація дітей розпочиналась змалку, з шести-семи років. Ремесло батьків традиційно передавалось з покоління в покоління. Українці здавна відомі як чудові хлібороби, гончарі, столяри, муляри, ткачі. Народні умільці нерідко були й прекрасними педагогами, які вміли зі знанням справи здійснювати фаховий відбір молоді до поширених серед населення професій, прищепити любов до своєї спеціальності багатьом іншим людям, передати їм свої знання, уміння і навички.

Остаточне формування людини як працівника певної галузі за традицією родинної етнопедагогіки припадає на третій, основний або завершальний, етап трудового виховання, коли юнаки й дівчата остаточно утверджуються професійно, беручи безпосередню участь у всіх виробничих діях нарівні з дорослими. В народній педагогіці зосереджений багатий досвід виховного впливу з метою формування в дітей та молоді шанобливого ставлення і любові до землі. Це насамперед фольклор, який оспівує красу і велич рідної землі. Велику роль тут відіграє приклад дорослих, зокрема батьків у ставленні до землі, хліборобської професії, залучення дітей з раннього віку до сільськогосподарської праці.

Однак позбавлені прав і можливостей учити своїх дітей у школі, тим більше професій, трудові сім'ї, шукаючи виходу із скрутного становища, поривалися до того, щоб дати своїм синам і дочкам певну фахову підготовку. І першою сходинкою до розв'язання цієї проблеми була ідея дошкільного виховання на західноукраїнських землях. На засіданні Народної Ради у Львові ще 1848 року селянин з Камінки Волоської І.Залужний домагався заведення «для мужицьких дітей» українських шкіл і дитячих садочків по селах [4, с.101]. На першому жіночому вічі 1891 р. в Стрию письменниця Н.Кобринська (1855–1920) порушила проблему справи дошкільного виховання, особливо підкреслюючи значення й потребу заходів по селах для сільських українських дітей. Ідею Н.Кобринської практично реалізував отець К.Селецький (1835–1918), який власним коштом заснував у своїм селі, Жужелі, дім сестер Слузбежниць [4, с. 101].

У вихованні дітей важливо враховувати їх прагнення до гри: під час занять і забав – чим би вони не займалися: чи то спів, чи ліплення з глини, малювання, вивчення віршків і байок – найважливіше, щоб діти мали постійно зацікавленість, інтерес. Д. Коренець зазначає, що якщо до дітей відноситися з любов'ю, відкривають вони свою щирю маленьку душу, «тільки любов до дітей ... вкаже, чим зайняти дітей, як підтримати їх зацікавлення до зовнішнього світа» (І. Блажкевич). Автор підкреслював важливість дитячого садка як зразка новітньої трудової школи, оскільки «забава – це частина

ества дитини, без забави дитина перестала б бути собою, забава є вправою, яка виховує з дитини людину, «як дитина бавиться, так колись буде і працювати» [4, с.109].

«Дитячий вік – це чудова й свята пора, і це не байдуже, серед яких обставин дитина її проведе», – писав Ю.Дзерович (1871–1943). «Дитина заможних і освічених батьків має дома умови, що сприяють фізичному й духовному розвиткові. Інтелігентне оточення дитини дає їй відповіді на постійні ті питання, відповіді терпеливі й достосовані до умовного рівня дитини. Інакше діється там, де панує нужда, з якою часто йде в парі й темнота. Там найчастіше не мають часу, або не вміють відповідати на вічне «чому й чому» дитини. Така бідна дитина здобуває сама знання і розвиває більше самостійності, але також бачить багато зла, бо нужда – це злий» [5, с.161-162]. Відомий галицький культурно-освітній діяч М.Галушинський (1878–1931) зазначав, що «народ і українське селянство гине у безпросвітній тьмі ... найголовнішою причиною цього становища є відсутність власного державного організму, а пануючі над нами народи затемнюють нашу національну ідею, наш культурний розвиток... Доки ми не змінимо того стану, не усвідомимо і не просвітімо наші широкі маси, доти ми не зможемо мати сильної надії на краще і ясне майбутнє» [4, с.20].

В середині XIX ст. теоретики і практики кооперативної ідеї розглядали фахову економічну освіту дітей і дорослих як важливий чинник соціальної незалежності людини, а в майбутньому – соціальної захисту особистості та творення незалежної України. Важливу роль в популяризації ідей кооперативного руху відіграли товариства «Просвіта» та «Рідна школа», зусиллями яких здійснювалася організація економічних спілок, крамниць, кас взаємодопомоги, громадських фондів кредитування; підготовка та випуск періодичних видань і літератури господарсько-економічного спрямування (як на популярному, так і науковому рівнях); відкриття економічних курсів, фахових шкіл, бібліотек. Культурно-освітні та громадські діячі усвідомлювали, що виховувати підприємця необхідно ще в стінах школи, формуючи у дітей кооперативний світогляд, виховуючи віру в силу кооперативної ідеї. «Треба, щоб народ зрозумів, що фахова школа – це не остання пристань для менш здібної або малозабезпеченої молоді, – вважав організатор кооперативного руху першої третини XX століття Д.Коренець, – а й життєва школа, яка дасть нам продуктивних робітників на різних ділянках праці» [6, с.22].

Особливу педагогічну цінність становить зв'язок професійної освіти особистості з принципом природовідповідності: «а чого дитину вчити, то залежить від таланту й бажання дитини». З цієї метою педагог закликає, де лише можливо, створювати «порадні для вибору звання», організувати професійну орієнтацію молоді, різні види консультацій і знаходить підтримку серед найбільш прогресивних освітян краю.

Виходячи із реальних потреб, 4 лютого 1932 р. у Львові був відкритий заклад професійної орієнтації шкільної молоді «Українська порадна з вибору звання» як наукова комісія в Українському Педагогічному Товаристві «Рідна школа» [7, с.241]. Організаційний психотехнічний комітет порадні знайомив широкі кола українського громадянства «з наукою і працею можливої консультації з вибору звання через організацію пропаганди в пресі («Діло», «Жіноча доля», «Новий Час», «Торгівля і Промисл», «Рідна школа», календарі і збірники «Просвіти»); цикли публічних лекцій з професійної орієнтації, прикладної психології, суспільної економіки та гігієни; виголошення рефератів у «Технічному Товаристві», гуртках «Рідної школи», товаристві «Зоря», на з'їзді Українських інженерів. Роботу професійної

консультації щорічно забезпечувало в середньому 86 фізичних і 14 юридичних осіб (українські економічні й культурні установи та професійні організації), функціонували окремі секції: психотехнічна, економічно-статистична, секція фахового шкільництва. В закладах «Рідної школи» психотехнічна секція проводила тестові дослідження різних психічних функцій, на основі яких були розроблені діаграми і класифікаційні графіки, опрацьовано серію професійних тестів та складено професіографічні карти з точним виділенням психофізичних вимог 64-х професій.

Дослідницька діяльність тогочасних психотехнічних інститутів чи професійних консультацій – іноземних чи українських – здійснювалася у двох напрямках: дослідження вимог і медичних чи фізіологічних показань чи протипоказань, які ставить конкретна професія до людини, її психологічних особливостей, тобто професіографічні дослідження; дослідження здібностей, нахилів, психологічних особливостей, працеспроможності кандидатів. Результати цих досліджень служили підставою до складання професіографічних карт досліджуваної професії [5, с.139-140].

Під час вивчення професійних здатностей кандидатів спеціалісти консультації використовували індивідуальні й групові експериментальні методи і тестування. Психологи того часу виділяли в залежності від домінуючої здібності суб'єктивний, об'єктивний, рефлексійний та чуттєвий типи людей, які відповідають сучасним чотирьом акцентованим типам темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик і меланхолік. Об'єктивний тип (сангвінік) характеризувався як описовий, інтелектуально зберігаючий, який виділяє ту енергію, яку акумулює у собі власною працею, додаючи ззовні дещо суто своє, той, що пристосовується до об'єкту. Психологи вважали, що люди з цим типом темпераменту мають нахил до професійної діяльності вчителя, винахідника, інженера, адвоката, торговельного працівника, організатора, наукового дослідника, адміністратора, службовця. Професіографія кандидата для торговельної діяльності містила такі вимоги: зорова пам'ять, розумова рухливість, хист до рахунків, любов до порядку, які мусять бути розвинені значною мірою [9, с.20]. Складені спеціалістами професійної консультації професіографічні карти давали можливість українській молоді зробити правильний професійний вибір.

У справі фахової, економічної освіти шкільної молоді значну роль відіграли приватні школи, яким значну увагу приділив Перший Український Педагогічний Конгрес. Принципово було визначити, щоб приватні школи, удержувані коштом родичів або зі збірок народу, мусять «сповняти свою ціль», тобто виховати покоління, якого народ потребує, дати йому такі моральні і духовні цінності, аби воно для них було готове до найбільших жертв. Такими цінностями є національна самопошана, особиста гідність і духовна гордість на приналежність до української нації, яка є рівновартісною культурою з іншими державними народами [4, с.89].

Відкриття фахових приватних шкіл потребувало значних коштів, а тому товариства «Просвіта», «Рідна Школа», «Труд», Союз Українок та інші бачили вихід у створенні фахово-доповнювальних шкіл для працюючої української молоді, а також різних курсів і бурс.

Фахово-доповнювальні школи були безоплатними. До них могли вступити хлопці і дівчата у віком від 14 до 18 років, які закінчили щонайменше чотири класи народної школи. Вони працювали у вечірні години у приміщенні українських гімназій та народних шкіл. Навчання тривало три роки (по 12–16 годин щотижня). Водночас зауважимо, що матеріальна база цих шкіл була слабкою: не було спеціально обладнаних майстерень, бракувало елементарних навчальних приладів. Часто матеріальні нестатки учнів були основною причиною їх відрахування. У 1920-х роках Товариство «Рідна Школа» мало на своєму утриманні шість фахово-доповнювальних шкіл: у Львові (чоловіча і жіноча), Перемишлі (чоловіча і жіноча), Тернополі (чоловіча), Станіславові (чоловіча). У цих школах навчалось 644 учні, серед них 455 дітей селян. УПТ «Рідна Школа» неодноразово зверталось з відозвами до української молоді, щоб вона користалася з того, «що має можливість вчитися у своїй рідній мові в українській фахово-доповнюючій школі «Рідної Школи» [4]. Під керівництвом «Рідної Школи» знаходилися різні курси: столярські (Косів, Верхнє Синьовидне), шоферські (Львів), кравецькі (Дрогобич) та ін. У деяких випадках гуртки «Рідної Школи», не маючи змоги відкрити своїми силами фахову школу, об'єднувались з іншими товариствами («Труд», Союз Українок) і засновували курси.

Кількість приватних шкіл, створених Товариством «Рідна Школа», які утримувалися коштом цілого українського громадянства, зростала. У 1930 році в них навчалось 12 000 української дітвори і працювало «фахових та громадським духом перейнятих 580 українських учителів» [4, с.73]. «Рідна Школа» 1939 року утримувала 604 дитячі садки, 10 «захоронок», 33 народні школи, 12 гімназій і 11 ліцеїв, де навчалось понад 20% української молоді краю, яка здобувала середню освіту, а також 5 фахових шкіл, 5 бурс, проводила десятки курсів, а також заснувала вчительські семінарії у Львові, Ходорові, Стрию, Самборі, Коломиї, Станіславові. Звичайно, українські приватні фахові школи через свою нечисленність не могли суттєво вплинути на розвиток професійної підготовки молоді в Галичині, але вони відіграли значну роль у поширенні фахових знань серед українського населення краю.

Висновок. Історико-педагогічний досвід доводить, що для справи виховання в родині важливим є знання народної педагогіки. Прогресивні культурно-освітні діячі Західної України кінця XIX – початку XX століття використовували досягнення психолого-педагогічних наук для організації професійної орієнтації молоді, наголошували на важливості врахування психолого-фізіологічних особливостей дитини при виборі фаху, на використанні результатів наукових досліджень для розвитку суспільства, збереження інтелектуального потенціалу народу. *Перспективи* розгляду проблем української родинної педагогіки вбачаємо у відродженні традиційного статусу української родини з її непорушними авторитетами, вихованням дітей в любові і пошані до розмаїття господарської діяльності. Таке повернення має забезпечити підготовку молоді до подружнього життя, відновити та зміцнити родину як основу незалежної Української держави.

Список використаної літератури

1. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди / За ред. О.Г.Дзевєрина. – К.: Знання, 1972. – 236 с.
2. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г.Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О.Сухомлинський. – Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 2. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
4. Гіптерс З.В. Економічна освіта молоді в Галичині XIX – першої половини XX століть: теорія, досвід, персоналія: монографія / З.В.Гіптерс. – Львів: ЛБІ НБУ, 2006. – 220 с.
5. Дзерович Ю. Педагогіка / Праці Греко-Католицької Богословської Академії. Т. ХУІІ–ХУІІІ / Ю.Дзерович. – Львів, 1937. – 248 с.
6. Коренець Д. Реформа фахового шкільництва в Польщі / Д.Коренець // Рідна школа. – 1934.– Ч.2. – С.21-23.

7. Ющшин І. Новий культурно-суспільний почин / І.Ющшин // Шлях виховання і навчання. – 1932. – Кн. 4. – С. 240–242.
8. Метельський В. Аналіза психічних здатностей і теперішні вимоги життя / В.Метельський // Шлях виховання і навчання. – 1934. – Кн. 2. – С.122–127; 1935. – Кн. 3. – С.137–144.
9. Базник М. Народна школа і вибір звання / М. Базник // Шлях навчання і виховання. – 1930. – Кн. 1. – С. 18–21.
10. Франко І.Я. Кілька слів о тім, як упорядкувати і провадити наші людські Видавництва / І.Я.Франко. – Твори: У 20-ти т. – К.: Держвидав, 1956. – Т. 19. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Гиптерс Зинаида

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры менеджмента и социальных наук
Львовский учебно-научный институт Государственного высшего учебного заведения «Университет
банковского дела», г.Львов, Украина

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УКРАИНСКОМ СЕМЬЕ:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД**

В статье раскрываются психолого-педагогические подходы к экономическому образованию детей в украинской семье. Автор исследует особенности форм и методов хозяйственного воспитания на западноукраинских землях в XIX – первой половине XX столетия, роль общественных организаций в создании детских садов и учреждений кооперативного ученичества для профессиональной подготовки молодежи. Перспективы рассмотрения проблем украинского семейной педагогики видим в возрождении традиционного статуса украинской семьи с ее незыблемыми авторитетами, воспитанием детей в любви и уважении к разнообразию хозяйственной деятельности.

Ключевые слова: экономическое образование, профессиональная ориентация, семья, профессиональная консультация, народная педагогика, кооперация, профессиография.

Hipters Zinaida

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Management and Social Sciences
Lviv Educational Institute of the State Higher Education Establishment «Banking University», Lviv, Ukraine

**THEORY AND PRACTICE OF ECONOMIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE UKRAINIAN
FAMILY: RETROSPECTIVE VIEW**

The article deals with psychological and pedagogical approaches to economic education of children in Ukrainian family. There have been analyzed forms' features and methods of economic education in Western Ukraine in the late XIX - early XX centuries, the role of public organizations in creation the kindergartens, schools and private cooperative school systems for professional training of young people. There has been grounded the folk pedagogy as a powerful phenomenon that ensures the preservation of national character, traditions and psychology of individual, which were reflected and embodied in native language, folklore, national customs, traditions, festivals, rituals, living practice of labor and family education, folk crafts and fields, in family and household culture of our people.

Key words: economic education, vocational guidance, family, professional consultation, public education, cooperation, job specification.

УДК 305: 316.362.1 – 055.52 – 055.62 (477)

Главацька Ольга Леонідівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї НА ГЕНДЕРНУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті обґрунтовано значимість проблематики гендерної соціалізації сучасної молоді в батьківській сім'ї. Розкриті поняття «гендер» та «гендерна соціалізація» й визначено їх сутність. Проаналізовано відмінності в батьківському та материнському впливі на формування гендерної ідентичності особистості дитини. В результаті теоретичного аналізу й емпіричного дослідження встановлено, що важливе значення в гендерній соціалізації підростаючого покоління мають довірчі й доброзичливі відносини між дітьми і батьками, високий авторитет і знання останніх забезпечує успішність виховних впливів.

Ключові слова: соціалізація, гендер, гендерна соціалізація, гендерне виховання, батьківська сім'я, молодь.

Вступ. Гендерна соціалізація, як складова частина загального процесу соціокультурного розвитку суспільства, є однією з найменш досліджених проблем в соціології. Такий стан справ зумовлений: 1) гендерологія відносно нова самостійна галузь наукового знання; 2) складність проблеми гендерної соціалізації пов'язана біосоціальною природою гендеру і вимагає міждисциплінарного підходу.

Інтерес до цієї проблеми зумовлений не тільки тим, що категорія статі – одна з найважливіших історико-культурних соціальних проблем, а перш за все тим, що сучасні вимоги до формування гармонійної особистості не можуть бути виконані без врахування психологічної статі дитини. Особливе місце в цьому процесі належить сім'ї. Сучасна сім'я – це сім'я, що живе в нових соціально-економічних умовах, є однією з найдинамічніших груп, і саме через неї, з одного боку, забезпечується збереження і спадкоємність гендерних стереотипів і установок та взаємовідносин статей, а з іншого – є «ініціатором» відображення у свідомості подружжя їх ціннісних орієнтацій, потреб, життєвих планів. Саме в сім'ї формуються нові уявлення про місце і роль чоловіка і жінки в сучасному світі, засвоюється статева мораль, трансформується субкультурна диференціація статей та статевої ідентичності.

У сучасній сім'ї подружні, батьківські та інші соціально важливі ролі з різною швидкістю змінюються, наповнюючись новим змістом, що актуалізує дослідницький інтерес до їх вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У філософському аспекті проблемою соціалізації займалися Г.Гегель, С.Батенін, В.Каган, Н.Макарець, М.Ушакова та ін. Досить значимий внесок у вивчення соціалізації внесли такі соціологи як М.Вебер, Е.Гідденс, Е.Дюркгейм, Дж.Мід, Т.Парсонс, П.Сорокін та ін.

Особливості статевої соціалізації й психосоціального розвитку дитини досліджено в роботах Г.Васильченко, Т.Говорун, В.Кагана, І.Кона, В.Романової, В.Слепкової та ін. Питанням статевого виховання дітей різного віку присвячено праці Д.Ісаєва, В.Карткова, Д.Колесова, В.Кочеткова, В.Кравця, Ю.Орлова, Н.Сельверової, А.Хрипкової та ін.

Проблемами гендеру та гендерних стереотипів займалися Е.Алексеева, Ш.Берн, У.Липпман, П.Шихирев, Д.Шіроканов, та ін. Соціокультурний підхід до проблеми гендерної соціалізації простежується у працях П.Бурдье, О.Вороніної, Т.Говорун, О.Кікінежді, В.Кравця, О.Рябова та ін.

Провідними дослідниками сім'ї, що заклали її теоретичні основи в нашій країні були – А.Харчев, Л.Чуйко, Н.Юркевич та ін. Функціональний аналіз сім'ї здійсни-

ний у роботах В.Бодрової, Е.Васильєвої, Н.Малярова, М.Мацковського, М.Петровіча та ін.

Перші спроби розробки моделі гендерних відносин належить науковій школі В.Кравця.

Метою статті є обґрунтування поняття «гендерна соціалізація» та виявлення особливостей гендерної соціалізації сучасної молоді в батьківській сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Уведення терміна «гендер» сприяло формуванню нового погляду на соціально-культурні відмінності між статями. Гендер – це змодельована суспільством і підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик «чоловічої» та «жіночої» поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей жінок і чоловіків та їхніх стосунків. Їх набувають особистості у процесі гендерної соціалізації, що визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка відповідно до їхньої статі. Під поняттям гендерної соціалізації розуміють формування статевої ідентичності особистості – єдності поведінки й самосвідомості індивіда, який співвідносить себе з певною статтю й відповідає вимогам певної соціальної ролі. Вона є цілісним процесом становлення особистості на різних етапах онтогенезу дитини, що в першу чергу вимагає активної участі батьків, оскільки сім'я традиційно розглядається як основний соціальний інститут первинної соціалізації індивіда. Саме в сім'ї закладаються основи характеру людини, її ставлення до праці, моралі, культурних цінностей; в сім'ї формується особистість майбутнього сім'янина [1; 2].

Діти схильні відтворювати сценарій життя батьківської сім'ї, особливо у засвоєнні гендерних ролей. Сім'я – це мала нуклеарна група, що складається з батьків і дітей, які живуть разом, спільно ведуть домашнє господарство і взаємопов'язані між собою емоційно, економічно та духовно. Провідна функція сучасної сім'ї, яка з економічного осередку перетворилась на психологічний, зумовлена значними можливостями батьків щодо спрямування гендерного виховання дитини шляхом її паралельної діяльності – наслідування дитиною (часто відстрочене у часі) культурових і батьківської сім'ї взірців поведінки. Паралельна активність дитини, освоєння нею статево відповідних умінь та навичок, культури поведінки тощо не є самостійною функцією сімейного виховання, проте створює можливості для гендерної ідентифікації. Така функція належить грі, яка сприяє імітації ролей, засвоєнню нормативів гендерної поведінки.

Сучасна сім'я переживає багато труднощів та проблем. Сьогодні виникає більшість проблем, пов'язаних із збереженням та зміцненням сім'ї. Проведені дослідження показують, що проблеми сучасної сім'ї обумов-

лені низькою моральною та психологічною підготовкою подружжя до шлюбу, сімейного життя, незнанням та нерозумінням ними психологічних проблем міжособистісних стосунків у родині [3; 4].

Перший етап гендерної соціалізації дитина проходить у сім'ї, і вирішальне значення в ньому відводиться батькам. Роль батьків у засвоєнні дитиною статевих ролей не зменшується й у подальшому, а стає лише одним з багатьох найважливіших чинників процесу гендерної соціалізації. Ставлення матерів і батьків до своїх дітей визначається особистим досвідом і культурними стереотипами. На спілкування батьків із синами й дочками певною мірою впливає стиль відносин між статями, тому батько дуже часто ставиться до дочок, як до маленьких жінок, а мати ставиться до синів, як до маленьких чоловіків. Поведінка батьків з дітьми різної статі має і інші, менш помітні відмінності, які визначаються за інтенсивністю тілесного контакту, тоном мовлення та ін. Ролі батька й матері однаково рівноцінні в процесі гендерної соціалізації, оскільки діти реагують не просто на поведінку своїх батьків, а на поведінку, пов'язану з їхньою статтю. Важко переоцінити роль подружніх відносин у формуванні культури відносин статей, особистості майбутнього сім'янина. Стан подружніх відносин виступає як головна детермінанта, від якої залежить успіх або неуспіх сімейного гендерного виховання. Виховна значущість відносин між подружжям неодноразово підкреслювалась В.Сухомлинським: «У хорошій родині, де мати й батько живуть у згоді, де володарює чуйне ставлення до слова, до думок, почуттів, до погляду, ледве помітному відтінку настрою, у відносинах добра й згоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щедрості, довіри й взаємної поваги батьків, перед дитиною розкривається все те, на чому стверджується його віра у людську красу, його душевний спокій, рівновагу, його непримиренність до всього аморального, антисупільного. Якщо віра ця зруйнована, до дитячої душі ввірветься трагедія, горе. Немає нічого небезпечнішого для сім'ї, ніж дитина, страждаюча, нещасна – на уламках своєї віри» [5, с.68].

Науковці досліджували, як впливає сім'я, риси батьків на різні якості хлопчиків і дівчат. С. Оксамитна [6] виявила, що відповідальність батька позитивно впливає на формування аналогічної якості в синів та дочок. Наявність відповідальності у матері впливає на формування такої ж якості лише у дівчат. Таким чином, більшу відповідальність дівчат науковець пояснює як таку, що формується під впливом обох батьків. Якості синів значною мірою формуються під впливом батька. Дослідження О. Плахотник [7], стосуються проблеми виховання дівчат у родині. Виявилось, що причинами таких «дівчачих» проблем, як небажання вчитися, не самостійність, пасивна роль у колективі, відсутність друзів у класі є негативна атмосфера в сім'ї, недобррозичливі стосунки між батьками, низька ціннісна орієнтація подружжя. Вивчаючи вплив стилів батьківського виховання на особистісні якості дівчат, довів, що позитивний образ батька, як і позитивний образ матері, сприяють гармонійному розвитку дівчини. Ворожість, наказовість, авторитарність у виховних підходах матері більшою мірою, ніж аналогічний стиль батька, сприяють підвищеному рівню агресивності, створюють ризик психопатизації. Експериментальні дані засвідчили, що на формування особистості та її зрілості однаковою мірою впливають батьки різних статей. Роль батька виявилась домінуючою при прийнятті дівчатами цінностей самоактуалізації, у прийнятті жіночої ідентичності, інструментальних цінностей, що сприяє кращій реалізації власних цілей, відстоюванню власних інтересів.

Оскільки, як відомо, все починається з дитинства, відчуття своєї родини доцільно виховувати з перших

років життя людини. Підготовку до виконання свого життєвого призначення, різних соціальних ролей доцільно починати з дошкільного дитинства, коли починає складатись особистість, виробляється внутрішній і зовнішній кругозір підростаючої особистості.

Гендерне виховання дитини розпочинається вже з моменту її народження і триває впродовж всього життя. Найважливішим середовищем людини, причому не тільки в ранньому віці, а й, по суті, аж до досягнення нею дорослості, є сім'я, родина. Які особливості статевої поведінки, які уявлення про себе та про інших як про представників певної статі засвоїла дитина – залежить від сім'ї, від тих стереотипів, що панують і виявляються в її повсякденному житті [8].

З віком вплив сім'ї послаблюється, проте ніколи не зникає повністю. А те, що дитина засвоїла в батьківській домівці, відбивається на всьому подальшому розвитку її внутрішнього світу. Батьківська сім'я окрім свідомого та цілеспрямованого виховання, впливає на дитину й усією внутрішньосімейною атмосферою. Ефект цього впливу важко переоцінити, хоча він не завжди очевидний.

Науковець І. Кон [9] звертає увагу на відмінності в батьківському та материнському впливі на формування особистості дитини. Батько сприймається і насправді буває жорсткішим і авторитарнішим ніж мати, особливо щодо хлопчиків. Психологічна близькість з батьком спостерігається рідше, ніж з матір'ю. Вплив батька на виховання дітей у більшості сімей нижчий, ніж вплив матері. Але й інша думка: роль батька, хоч не така виразна й постійна в житті дитини, як роль матері, все ж важливіша для формування соціально значущих якостей, зокрема статевих. Батько впливає, наприклад, на схильність синів до виконання тих чи інших видів діяльності, на формування почуття відповідальності та чоловічої гідності, на моральні якості тощо. Для дочок же батько виступає як перший у її житті зразок чоловіка, стосовно якого формуються базові установки статевої поведінки. Зрозуміло, що матері легше зрозуміти дочку, батькові – сина. А щодо дитини протилежної статі батьки діють більше згідно з соціальними нормами, ніж з індивідуальними особливостями. У такій спосіб, як зазначає Т. Титаренко [10], може успішно поєднуватись розвиток своєрідних властивостей дитини із засвоєнням необхідних стандартів статевої поведінки.

На значний вплив сім'ї у вихованні статей вказує В. Кравець [11]. Найсензитивнішим для цього він вважає підлітковий вік, період перетворення хлопчика в чоловіка, а дівчинки – в жінку, в цей час відбуваються значні зміни в організмі, які супроводжуються змінами в поведінці, формується ідеологія та частково визначаються професійні інтереси.

Взагалі характер і стиль виконання батьком і матір'ю їхніх статевих ролей у сім'ї справляють величезний вплив на засвоєння цих ролей хлопцями та дівчатами. Здатність до гармонійної статевої поведінки не може сформуватись поза сприйняттям дитиною у її повсякденному житті чоловічої ролі батька та жіночої – матері. Не досить мужній батько, як і не досить жіночна мати не можуть оптимально впливати на процес статевої поведінки формування сина чи доньки.

Повноцінне засвоєння дитиною статевих ролей значно утруднюється в неповних сім'ях, де діти позбавлені одного з батьківських зразків. Частіше неповна сім'я – це сім'я без батька. О. Захаров дослідив, що діти обох статей, які виховуються без батька, частіше, ніж діти з повної сім'ї, демонструють у поведінці конфліктність, коливання настрою, намагання виділитись, упертість, несамостійність, пасивність. Важливо, щоб у сім'ї виробилась оптимальна система взаємодії материнських

та батьківських оцінок, ставлення до дитини, виховних впливів та специфічного розподілу функцій між батьком та матір'ю. Якщо морально-емоційний бік сімейних відносин формує ту емоційну основу, на якій споруджується будівля духовного розвитку дитини, то спрямованість його визначається змістом та цільовими настановами батьківського прикладу. Останній являє собою реалізацію у діях, вчинках певних ціннісних зачатків, які виражають ідейну й моральну позицію особистості [11].

Дослідження в підлітковому середовищі показали, що чим вище статус родини, тим вище оцінюють свої життєві плани підлітки, тим більше серед них тих, які готові брати відповідальність за реалізацію життєвих планів на себе. Матеріальне становище сім'ї і освітній рівень матері є найважливішими чинниками соціалізації підлітків. Навіть завищені претензії підлітків в побудові життєвих планів ґрунтуються на уявленнях про те, яку стартову підтримку може надати їм сім'я [4].

Характеризуючи гендерну соціалізацію підростаючого покоління в сім'ї, важливе місце відіграє наявність в сім'ї довірчих відносин дітей і батьків, високий авторитет останніх забезпечує успішність виховних впливів, ефективність реалізації виховного потенціалу сім'ї. Цікавий факт, в більшості своїй діти частіше спілкуються з матір'ю, ніж з батьком. При зверненні за порадою до батьків 72% вибирають матір і тільки 31% – батька. Підвищення ролі материнського участі в життєдіяльності сім'ї на тлі втрати батьком свого традиційного авторитету призводить до втрати батьківського авторитету в цілому. Відроджується «матріархальна» сім'я на абсолютно новій основі, фігура батька займає «хиткий» стан. Наслідки такого стану справ також вельми плачевні. Що підтверджується клінічними дослідженнями М. Мід. Батько має найважливіше значення для розвитку з самого моменту народження дитини: він є першим зовнішнім об'єктом для дитини і відіграє роль моделі при ранній ідентифікації. Батьки заохочують процес відділення дитини від матері, прискорюючи тим самим процес соціалізації. Але сьогодні батьки не справляються зі своєю роллю і саме тому у багатьох дітей спостерігається тривалий інфантилізм [12].

Як показують соціологічні дослідження не зменшується допомога і в більш старшому віці. У результаті в 46% випадків батьки допомагають своїм дорослим дітям матеріально, 55,7% – у догляді за дітьми, 42,6% – в побутових справах, 33, 3% – в покупці продуктів і 62,0% – порадами [11].

У традиційних сім'ях авторитет батьків, особливо батька, був «поза критикою», діти виростили в умовах жорсткої дисципліни і весь процес їх соціалізації йшов по накатаній дорозі: життєвий шлях людини був заздалегідь визначений. Для сучасної сім'ї головними виховними заходами стали переконання і особистий приклад батьків, причому їх ефективність залежить від думок та інтересів дітей.

Безумовно, найшасливішими і гармонійно розвиненими є діти, які мають обох батьків. Материнська і батьківська любов відрізняються і одночасно доповнюють один одного. Мати любить своїх дітей не тому, що вони їй подобаються, а тому, що це її діти. Тому материнська любов вічна. Її не можна заслужити хорошою поведінкою і втратити, згрішивши. Материнська любов – це милосердя і співчуття.

В науковій літературі виділяють два основних типи материнської любові: альтруїстична, жертвна любов і егоїстична, сліпа любов матері до своєї дитини. Їх основна відмінність полягає в тому, що якщо перший різновид материнської любові має позитивний, конструктивний характер для розвитку дитини, то друга – має негативний, часом руйнівний вплив на розвиток

особистості дитини, що призводить до деформації його особистості [8; 12; 14].

Батьківська любов, навпаки, обумовлена різними обставинами. Вона залежить від досягнень дитини, її хорошої поведінки. Батько сильніше любить ту дитину, яка більше на нього схожа: звичками, поведінкою, манерами, способом життя та ін. Саме таку дитину батько хоче зробити спадкоємцем своїх справ. У такій дитині він бачить себе. Любов батька можна втратити, але і її можна заслужити каяттям, підпорядкуванням, смиренністю.

Батьківська любов, на думку Е. Фрома, – це справедливість. На думку психологів, лише батько здатний сформував у дитини здатність до ініціативи і протистояння груповому тиску. Чим більше дитина прив'язана до матері (в порівнянні з батьком), тим менше вона активно може протистояти агресії оточуючих. Чим менше дитина прив'язана до батька, тим нижча самооцінка дитини, тим менше вона надає значення соціальним цінностям. Саме батько є провідником між дитиною і суспільством. Незнання про різні підходи до дітей з боку батька і матері нерідко є джерелом серйозних розбіжностей в сім'ї [13].

Існує дуже цікава точка зору вченого-антрополога Маргарет Мід. Вона вважає, необхідні особливі соціальні зусилля, щоб чоловік виконував обов'язки утримувати сім'ю, оскільки у цього обов'язку немає біологічного механізму, між тим як материнська прихильність до дитини – природна. Тому кожне покоління молодих чоловіків повинно вчитися батьківської поведінки в сім'ї: їх біологічна роль доповнюється соціальною, вивченою батьківською роллю. Сім'я руйнується тоді, коли чоловік не здатний або втрачає відповідальність за сім'ю і не може в силу обставин виконувати свої обов'язки [12].

Виходячи із превалюючого значення сім'ї у гендерній соціалізації молоді, було проведено ретельне опитування батьків старшокласників загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ступенів м. Тернополя з метою вивчення поглядів та установок щодо гендерного виховання дітей. Вибірка становила 120 осіб. За даними досліджень, більшість з них не володіє знаннями з питань сексуального розвитку, не має педагогічно-методичних вмінь розв'язання цього питання зі своїми дітьми. Некомпетентність у цій сфері і зумовлює неправильне ставлення до цього важливого аспекту життя.

На запитання «Чи вчите Ви культурі шлюбно-сімейних стосунків своїх дітей?» батьки відповідали таким чином: так, систематично – 8%; рідко, від випадку до випадку – 20%; намагаюсь – 24%; ні – 48%. Батькам важко розмовляти на такі теми через присутній психологічний бар'єр сором'язливості. В результаті діти не мають уявлення про життєво важливі речі. Через те припускаються непоправних помилок (рання вагітність, непродуманий шлюб, безладне стамеве життя).

Запитання «Які книги з питань гендерного виховання Вам вдалось прочитати?» викликало серед батьків значні труднощі. Дуже малий відсоток (лише 10%) змогли дати відповідь. Це можна пояснити тим, що батьки недостатньо цікавляться і не орієнтуються, які книги з даних проблем надходять на читацький ринок.

На запитання «З яких аспектів сімейного виховання Ви хотіли б придбати книжку?» батьки виявили зацікавленість питаннями гендерного виховання дітей, культурою поведінки, як готувати до майбутнього сімейного життя, вирішувати сімейні конфлікти та ін. Недостатня поінформованість обмежує їх діяльність, не дозволяє на достатньо високому рівні пояснювати дітям особливості періоду їх статевого дозрівання, етики взаємостосунків, особистої гігієни та ін.

Цікавими для нас були відповіді на запитання «Чи вдається Ви за порадою про гендерне виховання до вчи-

телів, шкільних психологів, соціальних працівників?» 60% батьків вирішують проблеми самостійно, 26% – узгоджують свої дії з вчителями, а решта утримались від відповіді. Запитання «Як на Вашу думку, у скільки років варто починати гендерне виховання дітей?» дало різні відповіді. 58% батьків вважають, що гендерне виховання необхідно проводити тоді, коли фізіологічно і психологічно діти дозріли до такої розмови, 28% – тоді, коли вони самі виявляють інтерес. І лише 14% вважають, що треба розпочати гендерне виховання з раннього віку.

Слід розглядати як цілий комплекс заходів, спрямованих на повноцінний психічний, фізичний та моральний розвиток дітей, підготовку до сімейного життя і починати необхідно з раннього віку, з першого дня життя дитини. Отже, це переконає в доцільності педагогічної просвіти батьків з питань гендерного виховання дітей.

На наступному етапі дослідження ми запропонували батькам оцінити рівень розуміння ними необхідності проведення гендерного виховання дітей в умовах сім'ї. Результати вміщені в таблиці 1.

Таблиця 1

Ставлення батьків до гендерного виховання дітей в сім'ї

№ з/п	Варіанти відповідей	Кількість батьків, %		
		погодилися	не погодилися	утримались
1.	Вважаю, що небагато знаю, як здійснювати гендерне виховання дітей	64,6	16,4	19
2.	Немаю необхідних знань про сексуальну сферу людини (фізіології, психології, педагогіки, етики, гігієни)	58,1	21,2	20,7
3.	Вважаю, що дитина про все має дізнатися сама	51,6	37,4	11
4.	Вважаю, що розмовляти з дітьми непристойно про еротіку, секс	74,4	17,7	7,9
5.	Не соромлюсь розмовляти з дітьми про кохання, шлюб, сім'ю, статеві стосунки	10,8	59,3	29,9
6.	Вважаю обов'язком гендерне виховання дітей	12,6	56,6	30,8
7.	Вважаю, що школа повинна займатися гендерним вихованням дітей	41,7	41,8	16,5
8.	Вважаю, що для гендерного виховання дітей необхідна спеціальна підготовка	24,6	19,4	56,0
9.	Вважаю, що школа повинна сприяти батькам у підвищенні знань з гендерного виховання дітей	40,1	11,0	48,9

Згідно з репрезентованими показниками, усвідомлення безпосередніх обов'язків сім'ї в гендерному вихованні виявила невелика кількість батьків (12,6%). Найголовнішими причинами стали невідомість з психолого-педагогічними питаннями, комплексування перед дітьми, авторитарний підхід до їх виховання.

В окремих сім'ях не приділяють уваги позанавчальним інтересам своїх дітей, відсутній контроль за негативним впливом неякісної літератури порнографічного типу. Отримані результати підтвердили наше припущення про низький рівень гендерного виховання дітей в сім'ї. Це дозволяє зробити висновок, що рівень батьківського виховання і обізнаності міг би бути набагато

вищим, коли б професійно грамотно здійснювалася педагогічна просвіта батьків. Саме у такій взаємодії дана проблема мала б позитивні результати.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Зміст педагогічної просвіти батьків передбачає забезпечення їх знаннями психолого-педагогічного мінімуму з питань гендерного виховання учнів. Саме тому в роботі з батьками фахівець повинен сприяти: – ознайомленню батьків зі змістом і методикою гендерного виховання дітей; – проведенню психолого-педагогічної просвіти батьків з питань гендерного виховання; – здійсненню індивідуального консультування з даних питань; – організації тематичних батьківських зборів з питань гендерного виховання дітей.

Список використаної літератури

1. Галустян Ю.М. Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 7–13.
2. Горностаї П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / В.П.Агєєва, В.В.Близнюк, І.О. Головащенко та ін. // Основи теорії гендеру: [навчальний посібник]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 132–157.
3. Говорун Т.В. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства : [навч. посібник] / Т.В. Говорун, В.П. Кравець, О.М. Кікінежді, О.Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с.
4. Введение в гендерные исследования: [учеб. пособие] / под общ. ред. И.В.Костиковой. – 2-е изд., перераб. и. доп. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 255 с.
5. Сухомлинский В. А. Книга о любви / В.А. Сухомлинский. – М.: Мол. гвардия, 1983. – 191 с.
6. Оксамитна С.М. Гендерні відносини крізь призму громадської думки в Україні і світі / С.М. Оксамитна // Гендерна перспектива / [упоряд. В. Агєєва]. – К.: Факт, 2004. – С. 135–147.
7. Плахотнік О. Філософія, освіта, гендер: пошуки місця зустрічі / О. Плахотнік // Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє. Матеріали другої міжн. наук.-практ. конф. (5-6 липня 2002 р.). – К., 2002. – С. 52–57.
8. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: [навчальний посібник] / В.П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 406 с.
9. Кон І.С. Психологія ранньої юності: [кн. для учителя] / І.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
10. Титаренко Т.М. Статя і культура / Т.М.Титаренко // Психолог. – 2003. – №3. – С.1-4.
11. Кравець В.П. Статєва соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : монографія / В.П. Кравець. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 476 с.
12. Мид М. Культура і мир дєтства: избранные произведения / М.Мид; [пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асєєва] / ред., сост. и автор послєсловия І.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 432 с.

13. Фромм Э. Искусство любви: исследование природы любви / Э. Фромм; [пер. с англ. Л.А. Чернышовой]. – ТПЦ : Полифакт, 1990. – 160 с.
14. Яценко Л.В. Гендерна освіта і виховання в сучасній середній школі / Я. Н. Яценко // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : [матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (11-13 грудня 2003р.)]. – К.: ПЦ «Фоліант», 2003. – С. 154-156.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2017 р.

Главацкая Ольга

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, г. Тернополь, Украина

**ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА ГЕНДЕРНУЮ
СОЦИАЛИЗАЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье обоснована значимость проблематики гендерной социализации современной молодежи в родительской семье. Раскрыты понятия «гендер», «гендерная социализация» и определены их сущность. Проанализированы различия в родительском и материнском влиянии на формирование гендерной идентичности личности ребенка. В результате теоретического анализа и эмпирического исследования установлено, что важное значение в гендерной социализации подрастающего поколения имеют доверительные и доброжелательные отношения между детьми и родителями, высокий авторитет и знание последних обеспечивает успешность воспитательных воздействий.

Ключевые слова: социализация, гендер, гендерная социализация, гендерное воспитание, родительская семья, молодежь.

Hlavatska Olga

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Social Pedagogics and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

THE FAMILY INFLUENCE ON THE GENDER SOCIALIZATION OF THE MODERN YOUTH

The topicality and the importance of the problems of gender socialization of the modern youth in family are substantiated in the article. The concepts of «gender» and «gender socialization» are defined and explicated. The problems of modern young family conditioned by a low moral and psychological grounding of the spouses before marriage, family life, lack of knowledge and spouses' misunderstanding of interpersonal relationships in the family are explained.

By means of analysis it was determined that an important role in gender socialization of youth play confidential and friendly relationships between children and parents. A high authority of parents ensure the success of educational influence. The attitude of the parents to their children is determined by a personal experience and cultural stereotypes. The influence of parents on the understanding of their child the gender roles is one of the most important factors of gender socialization.

Key terms: socialization, gender, gender socialization, gender education, family, youth.

УДК 372.881.111

Годованець Наталія Іванівна
кандидат філософських наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Леган Вікторія Петрівна
викладач кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

КОРОТКИЙ ОГЛЯД ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті подано короткий огляд інтерактивних технологій навчання іноземної мови. Виявлено що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету. Суть його полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії. Розглянуто принципи інтерактивної роботи. Охарактеризовано методи інтерактивного навчання. До них відносять презентацію, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, метод проєктів.

Ключові слова: навчальний процес, методи, технології, іноземна мова, навчання.

Вступ. Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від студента швидкого засвоєння і розуміння навчального матеріалу, особливо мови. Оволодіння, як мінімум, однією іноземною мовою у наш час стає невід'ємною вимогою до професійної компетенції спеціаліста. Саме тому сьогодні необхідно приділяти серйозну увагу ефективності та якості процесу навчання іноземних мов. У сучасному суспільстві джерелом знань може виступати не тільки викладач, а й комп'ютер, телевізор, відео. Студенти повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, вміти висловити думку. Саме цьому сприяють інтерактивні методи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних технологій і методів навчання у вищих навчальних закладах представлені в роботах В.Беспалько, В.Євдокимова, О.Пехоти, Л.Пироженко, В.Серікова, С.Сисоєвої, І.Якиманської та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, як технології, що сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті в роботах Б.Ананьєва, Л.Виготського та ін. Проблемам інтерактивного спілкування присвячені наукові праці М.Богомолі, Б.Ломова, Р.Немова, Л.Уманського тощо. Класифікацію інтерактивних методів навчання пропонують в своїх дослідженнях Л.Вавилова, Є.Голант, Т.Паніна.

Мета статті охарактеризувати інтерактивні методи навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, існують такі моделі організації навчання іноземних мов у вищій школі: пасивна – студент виступає в ролі пасивного слухача (лекція-монолог, демонстрація, пояснення нового матеріалу); активна – студент виступає активним суб'єктом навчання. В активній моделі може бути реалізовано навчання іноземних мов як не інтерактивно (самостійна робота, виконання вправ, творчих завдань), так й інтерактивно, тобто в умовах постійної, активної взаємодії (діалогу) всіх суб'єктів навчання (робота в парах, дискусія, бесіда, фронтальне опитування тощо).

Інтерактивні технології навчання включають чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи, засоби та форми навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [11, с.230]. Н.Мурадова, наприклад, стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження

вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [8]. Принципи інтерактивної роботи: – одночасна взаємодія – всі учні працюють в один і той же час; – однакова участь – для виконання завдання кожному учневі дається однаковий час; – позитивна взаємодія – група виконує завдання при успішній роботі кожного учня; – індивідуальна відповідальність – при роботі у групі у кожного учня своє завдання.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, інтерактивним можна назвати метод, в якому той, хто навчається, є учасником. Учень не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається на уроці [4, с.6]. У системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва: 1) позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом; 2) індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших; 3) однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; 4) одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи [2, с.57].

У ході навчання писемного мовлення інтерактивні форми роботи застосовують у поодиноких випадках. Інтерактивне навчання писемного мовлення у вищій школі повинно формувати і розвивати уміння обговорення, аналізу, взаємоперевірки і взаємооцінювання [5, с.4].

Основним завданням навчання писемного мовлення є розвиток практичних навичок і вмінь, що дозволяють ефективно створювати письмові висловлювання необхідного обсягу і формату, відповідно до заданих параметрів, а також аналізувати й коригувати написаний текст для максимального його удосконалення [5, с.5].

Методика організації інтерактивного навчання писемного мовлення керується основними принципами навчання англійської мови:

1) активність – усі учні залучені до участі у кожному етапі навчання писемного мовлення та відповідають за розвиток своїх умінь. Використання інтерактивних методів навчання при цьому передбачає активну взаємодію між учнями, взаємодопомогу і участь у груповій роботі, що дозволяє зменшити кількість помилок при написанні тексту;

2) розвиток особистості – учні мають усі умови для особистісного розвитку, пізнавальної активності і творчої самостійності, набувають найважливіших соціальних навичок;

3) інтегративний взаємозв'язок розвитку писемного мовлення з іншими видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням і усним мовленням [7, с.48-52].

У ході інтерактивного навчання першочергово вирішується проблема не лише корегування, але й застереження від помилок. Пропонуючи студентам вправи на виявлення помилок, їх коригування, аналіз і обговорення у ході інтерактивної роботи, а також організовуючи взаємоперевірку письмових робіт студентами, створюються умови для максимального запобігання помилок в усному мовленні.

Використання інтерактивних методів навчання спонукає не лише студента, але й викладача до постійної творчості, сприяє розвитку педагогічних здібностей, орієнтує на пошук унікальних якостей студентів, особливостей їх мислення.

Структура заняття з англійської мови із застосуванням інтерактивних технологій проходить в чотири етапи: 1) Підготовка. Цей етап передбачає організаційні моменти, такі як роздатковий матеріал, вирішення питань місця проведення та необхідних технічних засобів. 2) Вступ. На даному етапі важливі пояснення правил, мети, технічно сформоване завдання, розділення на групи, розподіл ролей та нагадування студентам про кількість відведеного на «гру» часу. 3) Проведення. Обов'язковим є обговорення заданих викладачем ситуацій, самостійний або груповий пошук рішень, формування відповідей. 4) Рефлексія з результатом. Елементами даного етапу є обговорення результатів «гри», оцінювання, зворотній зв'язок [1, с.7-11].

Інтерактивне навчання на уроках англійської мови орієнтоване на: – розвиток належного мислення, певної самостійності думок, висловлення своєї власної думки, вироблення творчого ставлення, сприйняття іншомовного носія, розвиток правильного мовлення, самостійного осмислення матеріалу, засвоєння лексики, чіткі та правильні мовлення; – розвиток здатності до навіювання думок, зразків поведінки, відстоювання власної думки, створення ситуації дискусії, зіткнення думок; розв'язання певної проблемної ситуації в умовах інтерактивних технологій, що активно стимулює діяльність мислення, спрямовану на подолання протиріччя, непорозуміння; – вироблення критичного ставлення до себе, вміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них; розвиток таких умінь, як бачити позитивне і негативне, порівнювати себе з іншими й адекватно себе оцінювати.

Інтерактивне навчання сприяє самопізнанню особистості і на цій основі взаєморозумінню викладача та студента та розумінню студентами вимог і критичних зауважень викладача. Завдяки правильному, адекватному усвідомленню не лише позитивного, а й негативного у власній поведінці, діях, навчанні, виникає критичне ставлення до себе, що кінче потрібне насамперед для сприймання вимог інших [10, с. 139–141].

Навчання ефективніше в тому випадку, коли: – при формуванні цілі викладання враховані інтереси слухачів; – воно відповідає їх нагальним потребам і глибоко мотивоване; – пов'язане з їх минулим і теперішнім досвідом; – учасники активно залучені до процесу навчання і самі ним керують; – створена атмосфера взаємоповаги [12, с.65].

До інтерактивних методів навчання відносять презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування бізнес-планів, проектів, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм та залучення англомовних спеціалістів.

Гра – найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви дитини, його емоційність, активність, розвиваюча потреба

в спілкуванні. Кожна гра має свої особливості, але є індивідуальною в кожному варіанті. У психології гра традиційно розглядається як форма діяльності в умовах ситуацій, спрямована на відновлення та засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально-закріплених способах, здійснення предметних дій, у предметах науки і культури [6].

Наступним видом інтерактивної діяльності є дискусія. Це ціленаправлений та впорядкований обмін думками, твердженнями з метою «знаходження істини» або формування в учасників певної точки зору. Дуже важливий момент, що дискусія ведеться серед однолітків, вчитель контролює тільки її хід, але не сам зміст, тобто вона стає сильним засобом самовираження, стимулом. Зміст може змінюватися залежно від ситуації, що дійсно має значення – це кінцевий результат – відтворення студентами акту комунікації.

Однією із самих активних дискусійних форм заняття можна виокремити «Мозковий штурм» (Brainstorm), що містить спільне розв'язання проблем. Метою цієї гри є забезпечення генерації ідей для неординарного рішення певної проблеми. Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть аналогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань. Так, інтерактивна техніка «Мозковий штурм» використовується на етапі мотивації, щоб розвинути творчі здібності учнів та вміння висловлювати свою думку. Для опрацювання подається або ситуація, або лише ключові поняття із заданої теми; завдання учнів полягає у вирішенні ситуації, точніше – у розробці варіантів її вирішення і у тому, щоб порівняти свої результати з інформацією, наданою вчителем.

Метод проектів є одним із активних методів проведення занять, який передбачає індивідуальну, парну чи групову діяльність тих, хто навчається, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату. Проекти мають деякі загальні риси: – використання мови в комунікативних ситуаціях, які наближені до реальних умов спілкування; – спонукання студентів до самостійної роботи (індивідуальної або групової); – пошук та вибір теми проекту, яка максимально цікавить учнів, і безпосередньо пов'язана з умовами, в яких проект виконується; – пошук мовного матеріалу, видів завдань та послідовності роботи згідно з темою та метою проекту; – візуальний показ кінцевого результату [9, с.25].

Домінантною рисою всіх проектів є їх позитивна мотивація. Але чому проектне навчання є настільки мотивуючим? Це пояснюється наступними причинами: проект є індивідуальною роботою; проектна робота є дуже активним посередником; ті, що навчаються, не лише ознайомлюються з лексикою чи вживають її, вони: – збирають інформацію; – малюють карти, малюнки, діаграми, складають плани; – групують тексти, використовують наочність; – проводять опитування, інтерв'ю, проводять дослідження, роблять записи [3, с.32].

Висновки. Отже, проаналізувавши вищезгадані інтерактивні методи навчання, які застосовуються в процесі вивчення іноземної мови можна зробити висновок, що вони дають студентам можливість виявляти проблеми, збирати й аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення й обирати найбільш оптимальний шлях розв'язання задач у процесі як індивідуальної, так і групової роботи. Таким чином, виникає нагальна потреба більш активного використання інтерактивних технологій у практиці вищої школи, зокрема детальної розробки методики організації навчання іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності] // Завуч (Перше вересня). – 2000. – №8. – С.7-11.

2. Глушок Л.М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Л.М.Глушок // Педагогічний дискурс. – 2010. – Серпень. – С.56-59.
3. Егоров О. Мобильность “мозгового центра”: Методическая служба инновационной школы // Учитель (Россия). – 2000. – №5. – С.30-32.
4. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / О.Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003. – С. 4-10.
5. Литвин С.В. Система вправ для навчання писемного спілкування учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи / С.В.Литвин // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С.4-9.
6. Лияскина Т.В. Использование игровых компьютерных программ в самостоятельной работе студентов при изучении иностранного языка // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Уссурийск, 1998. – С.48-53.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – Вид. 2-ге, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Мурадова Н.С. Коммуникативностьсвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении. – URL: <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С.25-26.
10. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К., 2002. – 237 с.
11. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. пос. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
12. Philips B.D. Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom. – Taipei: Crane Publishing Ltd., 1994. – 729 p.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2017 р.

Годованец Наталья

кандидат философских наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Леган Виктория

преподаватель кафедры иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

КРАТКИЙ ОБЗОР ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье представлен краткий обзор интерактивных технологий обучения иностранному языку. Выявлено что интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности, которая имеет конкретную, предполагаемую цель. Суть его заключается в том, что учебный процесс проходит в условиях постоянного, активного взаимодействия. Рассмотрены принципы интерактивной работы. Охарактеризованы методы интерактивного обучения. К ним относят презентацию, ролевые игры, дискуссии, «мозговой штурм», конкурсы с практическими задачами и их последующее обсуждение, метод проектов.

Ключевые слова: учебный процесс, методы, технологии, иностранный язык, обучение.

Hodovanets Nataliia

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Lehan Victoriia

Lecturer
Department of Foreign Languages
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

BRIEF OVERVIEW OF INTERACTIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The brief overview of interactive methods of foreign language teaching has been conducted in article. It has been revealed that interactive is a special form of the organization of cognitive activity which has the specific, estimated goal. Its essence is in the fact that educational process takes place in conditions of continuous, active interaction. Methods of interactive teaching have been characterized. These include presentation, role-playing games, discussions, "brainstorming", competitions with practical tasks to them and their subsequent discussion, a method of projects. Game is the kind of activity, most available to children, a way of processing of the impressions received from the outside world. Each game has its own features, but is individual in each case. The discussion is one of interactive activities. It is purposeful and ordered exchange of opinions, statements with the aim to "find the truth" or form of a point of view in participants. Very important point that the discussion is conducted among peers, the teacher controls only its course, but not content, that is it becomes strong means of self-expression. One of the most discussable forms of lesson is "Brainstorm". The purpose of the game is ensuring generation of the ideas for the extraordinary solution of a certain problem.

Key words: educational process, methods, technologies, foreign language, training.

УДК 373.66:377.6

Голова Наталія Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент
викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна

ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФРАНЦІЇ

В статті встановлено, що французька система навчання в інститутах соціальної роботи відрізняється від української, зв'язком між теорією та практикою. Проаналізовано систему вступу кандидатів на напрям підготовки «соціальна робота». Досліджено, що для сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери, характерною є тісна взаємодія навчальних закладів, де здійснюється теоретична підготовка та підприємств, які є базами для практичного навчання. Охарактеризовані принципи соціальної освіти у Франції.

Ключові слова: соціальна освіта, соціальний працівник, принципи, система підготовки, навчання, кандидат.

Вступ. Соціально-економічні проблеми, орієнтація України на європейський освітній простір зумовлюють доцільність вивчення зарубіжного досвіду з підготовки фахівців соціальної сфери. Критичний аналіз досягнень і прорахунків інших країн дасть змогу оптимізувати процес соціальної освіти в Україні, та врахувати усі варіанти для впровадження власної системи. У цьому контексті значний інтерес становить досвід Франції, де витоки соціальної роботи простежуються з VI століття, та починаються з релігійного підґрунтя, а саме християнсько-католицької благодійності. Важливість вивчення досвіду цієї держави підтверджується тим, що вона займає провідні позиції з розробки та впровадження освітніх інновацій і при цьому вирізняється зваженим підходом до проблеми оптимального поєднання національних традицій із актуальними тенденціями розвитку світових систем соціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню досвіду професійної підготовки соціальних працівників за кордоном присвячено праці зарубіжних учених М.Доуел, Ш.Рамон, Т.Шанін, С.Шардлоу (Велика Британія), В.Бочарова, А.Панов, Т.Яркіна (Росія), В.Гріффіс, А.Кроплі, Дж.Кросс (США), Р.Массан, Дж.Реміон (Бельгія), Г.Серензен (Данія), А.Фішер, Д.Хоффман (Німеччина), Б.Буке, П.Бешлер, Ф.Лаот (Франція) та інші.

Проблема професійної підготовки соціальних працівників стала предметом активних наукових досліджень у нашій країні. Дослідження теоретико-методологічних основ професійної соціальної освіти представлено у працях українських науковців С.Архипової, О.Безпалько, А.Капської, О.Карпенко, І.Ковчиної, І.Козубовської, М.Лукашевича, І.Миговича, Л.Міщик, В.Поліщук, В.Полтавця та інших. Дослідження досвіду зарубіжних країн у підготовці соціальних фахівців та можливостей їх реалізації в Україні представлено у працях Л.Віннікової, Н.Собчак, В.Тименка (США), В.Козубовського, О.Пічкара (Велика Британія), Н.Гайдук, Н.Микитенко (Канада), О.Пришляк (Німеччина), С.Когут (Польща) та інших. Разом із тим, результати аналізу наукових джерел засвідчують, що професійна підготовка фахівців соціальної сфери Франції не була достатньо вивчена вітчизняними науковцями. Зокрема в спеціальній соціально-педагогічній літературі не в повній мірі висвітлені питання практичної підготовки соціальних працівників та принципи соціальної освіти у Франції [1, с.234-235].

Актуальність проблеми вивчення та відсутність комплексних наукових досліджень, присвячених дослідженню французького досвіду організації та здійснення підготовки фахівців соціальної сфери, визначили мету та завдання публікації. **Мета** –проаналізувати принци-

© Голова Н.І.

пи підготовки соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності у Франції. Визначивши мету, можна виділити такі **завдання**: 1. Проаналізувати зарубіжний досвід з підготовки фахівців соціальної сфери. 2.Визначити принципи освіти соціальних працівників

Виклад основного матеріалу. Організація процесу навчання у французьких школах, з підготовки соціальних працівників, спирається на відповідні законодавчі документи та підпорядковуються таким міністерствам: Міністерство зайнятості та солідарності; Міністерство охорони здоров'я; Міністерство з облаштування міського середовища.

Підготовка фахівців з соціальної роботи здійснюється в школах, центрах та інститутах підготовки, визнаних і субсидованих державою, яка бере на себе більшу частину витрат. У загальній чисельності понад 250 установ, з підготовки фахівців соціальної сфери, розподілені по всій території і приймають близько 31 000 студентів на рік. Третина всіх центрів підготовки фахівців є асоціаціями Закону 1901 р. (відповідно до Закону Франції «Про асоціації» від 1 липня 1901 р. асоціації, які дозволені законом (так звані «асоціації, що заявлені»), набувають статус юридичної (моральної) особи (personnalitef morale) після реєстрації у відповідній префектурі). Решта є державними (public) установами в яких процес навчання здійснюється при університетах, державних ліцеях або безпосередньо при Генеральних зборах (Conseils Geneaux) департаменту або в їх госпітальних установах [2, с.111-115].

У Франції існує диференційована багаторівнева система підготовки фахівців для соціальної сфери, заснована на своєчасній професійній орієнтації та допрофесійної підготовки, що реалізуються в загальноосвітній школі. У Франції не прагнуть вдаватися до ранньої спеціалізації. Спостерігається тенденція поступового розширення і поглиблення загальноосвітньої підготовки як основи подальшої спеціалізації. Французька система навчання в інститутах соціальної роботи відрізняється від української, зв'язком між теорією і практикою. Такий зв'язок спрямований на те, щоб студенти змогли свої теоретичні знання застосувати практично, на експериментальному стажерському майданчику. Таким чином, стажування є найбільш інтенсивними періодом професійного становлення студентів і предметом ретельного аналізу (моніторингу) з боку керівника від баз стажування.

Така альтернативна форма навчання, вимагає побудови активної педагогіки: організації інтенсивної самостійної роботи студентів, розвитку пошукових здібностей, навичок соціального проектування, роботи у групах та індивідуально. Співпраця між центрами підготовки фахівців і медико-соціальними та соціально-педагогічними установами дозволяє ефективно організу-

вати альтернативну форму навчання.

Для всіх напрямів соціальної роботи відбір кандидатів проводиться самими центрами та інститутами кадрової підготовки. Для деяких кандидатів, які не мають необхідного рівня, іспити організуються Регіональними відділами Санітарних та Соціальних Агенств (Direction Regionale des Affaires Sanitaires et Sociales, DRASS). Вступні іспити, організовані кожним центром мають на меті оцінити за допомогою письмових іспитів та співбесід: чи зможе абітурієнт вчитися і чи розуміє він суть обраної спеціальності, а також відповідність індивідуальної спрямованості обраній професії [3, с.52-54].

Випускні іспити організуються різними підрозділами Міністерства народної освіти і технологій за дорученням регіональної Академії. Екзаменаційні питання складаються фахівцями, що призначаються конфіденційно. Вони розсилаються по різних департаментах і ніколи не залишаються в тому департаменті, в якому були запропоновані та складені. Зміст питань є професійною таємницею як для тих, хто проводив технічну обробку, так і для їх авторів.

Значна частина підготовки фахівців проводиться в регіональних центрах, інститутах, спеціалізованих школах з підготовки персоналу для роботи в соціальній сфері, які мають багаторічний досвід соціальної практики в даному регіоні, апробують різні моделі, методи і форми діяльності, акумулюють значний потенціал в галузі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери.

Для сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної роботи у Франції характерною рисою є тісна взаємодія навчальних закладів, де здійснюється теоретична підготовка та підприємств, які є базами для практичного навчання. Це відкриває можливості для численних експериментів у сфері розробки нових форм, змісту і напрямів безперервної освіти: дистанційна підготовка, вечірня форма навчання, система почергового навчання, самопідготовка та ін. Таким чином, підготовка соціальних працівників побудована за принципом почергового навчання (l'alternance), коли періоди теоретичного навчання чергуються з періодами стажування в різноманітних навчальних закладах, соціальних службах, організаціях та установах. Обидві складові підготовки фахівців соціальної роботи здійснюються за єдиною навчальною програмою, переслідують єдину мету і оцінюються за однаковими критеріями [4, с.59-61].

На регіональному рівні принцип почергового навчання регламентується Хартією, яка визначає обов'язки і повноваження місцевої влади та освітніх установ, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери. Відповідно до даного документа умови реалізації принципу розробляються кожним навчальним закладом самостійно і фіксуються в навчальному плані з уточненням методів і форм навчання на всіх етапах підготовки. Теоретичне навчання будується в відповідності з державним (Національна схема соціальної підготовки) та регіональними (регіональні схеми соціальної підготовки) стандартами і організовується на базі навчального закладу.

Сьогодні почергове навчання трактується як такий спосіб підготовки, при якому 2 групи її учасників (викладачі, керівники практики), перебуваючи в різних місцях (в навчальному закладі, на підприємстві, в соціальному закладі) підтримують динамічний і структурований зв'язок, загальними зусиллями сприяють розвитку знань і умінь майбутніх фахівців соціальної сфери.

Принципи соціальної освіти у Франції:

1. *Принцип почерговості* – це також навчальний процес, в ході якого студент, перебуваючи по черзі в умовах теоретичного навчання та в практичній ситуації, які

педагогічно взаємопов'язані, має можливість розвивати свої здібності, мобілізувати свої знання, застосовуючи їх у конкретних завданнях. В процесі підготовки, якщо вона проходить без попереднього і поглибленого контакту з базою практики, у студента не формуються практичні навички поведінки в реальних проблемних ситуаціях, що в майбутньому знижує ефективність його роботи в умовах професійної діяльності. Практична підготовка необхідна для того, щоб студент міг простежити свої реакції в тій чи іншій складній ситуації, визначити свої особистісні риси, які домінують, або ж навпаки, відсутні в його поведінці в умовах практичної діяльності.

2. *Принцип трансверсальності* (transversalite) був впроваджений у Франції в 1980 з метою реорганізувати теоретичне навчання майбутніх соціальних працівників. Цей принцип підготовки соціальних працівників характеризується міждисциплінарним підходом, а не тільки включенням у процес навчання численних дисциплін; використанням одних педагогічних підходів до типів підготовки, які ведуть до отримання дипломів одного рівня. Тобто трансверсальність, покликана організувати загальні навчання студентів суміжних спеціальностей, не тільки дозволяє економити людські ресурси, а й відповідає цілям підготовки фахівця, знайомого з характеристиками і особливостями інших професій соціальної сфери, що в майбутньому буде сприяти встановленню продуктивного професійного діалогу. Така практика широко використовується в центрах підготовки, де здійснюється навчання соціальних працівників за кількома спеціальностями. Частковий збіг тематики навчальних блоків дозволяє на сучасному етапі читати загальні навчальні курси, наприклад, для спеціалізованих вихователів, вихователів раннього дитинства і вихователів з моніторингу.

3. *Принцип знання соціальної діяльності* (savoir d'action). Його метою є введення особистості в системну підготовку, яка у своїх педагогічних формах і способах організації повинна враховувати: попередній досвід особистості в сфері соціальної діяльності; різні формальні аспекти, які можуть виникати в процесі підготовки за принципом почергового навчання; специфічну форму (зокрема, когнітивну) засвоєння знань кожним індивідом.

4. *Принцип модульної організації* навчального процесу (organisation modulaire). Його суть полягає в дробленні навчального блоку на модулі. Поняття навчального блоку (unit e de formation) було введено в систему підготовки фахівців соціальної сфери в 1980 з метою модернізації структури освітнього процесу. Дроблення на модулі – освітні одиниці, які входять до складу навчальних блоків, та дозволяють забезпечувати цілісність змісту навчального матеріалу, розвиває аналітичне і синтетичне мислення у студентів, полегшують проведення поточного та підсумкового контролю, а також сприяють більш успішній реалізації принципу трансверсальності. Наприклад, III-й рік підготовки асистентів соціальної служби і спеціалізованих вихователів передбачає вивчення трансверсального навчального блоку «Напрями соціальної політики», який в свою чергу ділиться на наступні тематичні модулі: «Політика боротьби проти бідності», «Політика інтеграції населення», «Іміграційна політика (закони Саркозі)», «Житлова політика», «Політика захисту прав і юстиції», «Децентралізація (цілі та зміст)», «Європа соціальна».

5. *Принцип моделювання* професійної діяльності в навчальному процесі (modelage) передбачає виконання вправ, які імітують майбутню професійну діяльність. За допомогою моделювання у студентів розвиваються здібності до проблемного осмислення своєї професійної діяльності шляхом постановки цілей, визначення

змісту, методів і форм даної діяльності. Цей принцип реалізується на всіх рівнях навчання, та допомагає проєктувати ситуації не тільки з майбутньої професійної діяльності, а й готує студентів до більш свідомої роботи в ході стажування.

6. Принцип свідомості й активності. Цей принцип є провідним, оскільки визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів. Він впливає з мети і завдань соціальної школи, з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань ситуації, значення його для вирішення життєвих проблем, для перспектив суспільства; використання у процесі навчання мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції; мотиви навчання; раціональні прийоми роботи; критичний підхід у процесі викладання матеріалу та його засвоєння; належний контроль і самоконтроль. Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності студентів. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує значення наукових знань; єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності; використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; використання знань для узагальнення інтелектуальних умінь при розв'язанні конкретних завдань; проблемне навчання; використання сучасних технічних засобів навчання [5, с.20-23].

Найчастіше, викладачі навчальних закладів з підготовки соціальних працівників, висувають до майбутніх фахівців *три основних вимоги*, – це, насамперед, гуманістичне спрямування особистості соціального працівника, який прагне займатися соціальною роботою; компетентність в області соціальної роботи та суміжних сферах – юридичній, медичній, психологічній, культурній і т.д.; вміння налагоджувати адекватні міжособис-

тисні відносини в різноманітних ситуаціях з об'єктами соціальної роботи.

Висновки. Для сприяння оптимізації процесів становлення і розвитку соціальної роботи в Україні величезне значення має вивчення, осмислення і адаптація досвіду, нагромадженого зарубіжними країнами, зокрема Франції з підготовки фахівців соціальної сфери. Виходячи із аналізу зарубіжного досвіду можна стверджувати, що підготовка соціальних працівників, в цій країні, здійснюється на високому рівні, а її ефективність контролюється відповідними органами. Теоретично навчання є не розділним із практичним якому виділено значно більше годин на підготовку, а ніж на засвоєння теорії. Найважливішою умовою вступу на спеціальність «соціальна робота» у Франції є: по-перше наявність в кандидатів певних особистісних якостей, мотивації, життєвого досвіду, що визначаються на спеціальному іспиті; по-друге, наявність повної середньої освіти, що підтверджується дипломом бакалавра відповідного профілю або еквівалентним йому дипломом професійної освіти; по-третє, зрілий вік майбутнього студента. Підготовка більш високого рівня передбачає також двох або трирічний досвід професійної діяльності з обов'язковою атестацією роботодавця або ж організації. Усі ці умови спрямовані на захист сфери соціальної роботи від професійної некомпетентності. Система підготовки соціальних працівників Франції є наскрізною і побудована за такими принципами освіти: принцип по черговості; принцип трансверсальності; принцип знання соціальної діяльності; принцип модульної організації; принцип моделювання; принцип свідомості й активності. Дослідження не претендує на повне його вивчення, багато питань ще не розкрито, зокрема ті що стосуються профільної та допрофільної підготовки, мотивації (внутрішньої та зовнішньої) студентів до роботи у соціальній сфері, а також підготовка магістрів в системі реформування освіти та отримання вчених ступенів з цієї галузі.

Список використаної літератури

1. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / Безпалько О.В., Зверева І.Д., Кияниця З.П., Кузьмінський В.О. ; [за заг. ред. І.Д.Зверевої, Ж.В.Петрочко]. – К.: Фенікс, 2007. – С.234-235.
2. Лещук Г.В. Особливості організації практичної підготовки соціальних працівників у Франції / Г. В. Лещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 2. – С.111-115.
3. Кашпирева Т.Б. Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Кашпирева Татьяна Борисовна. – Тула, 2004. – С.52-54.
4. Лещук Г.В. Актуальні проблеми соціальної роботи у Франції / Г.В.Лещук // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2006. – №10. – С.59-61.
5. Ковчина І.М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом: навч.- метод. посібник / І.М.Ковчина. – К., 2001. – С.20-23.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2017 р.

Голова Наталья

кандидат педагогических наук, доцент
преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет
г.Хмельницкий, Украина

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ФРАНЦИИ

В статье установлено, что французская система обучения в институтах социальной работы отличается от украинской, связью между теорией и практикой. Проанализировано систему поступления кандидатов на направление подготовки «социальная работа». Исследовано, что для современной системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, характерно является тесное взаимодействие учебных заведений, где осуществляется теоретическая подготовка и предприятий, которые являются базами для практического обучения. Охарактеризованы принципы социального образования во Франции.

Ключевые слова: социальное образование, социальный работник, принципы, система подготовки, обучения, кандидат.

Golova Nataliya

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Lecturer of the Department of Social Work and Social Pedagogy
National University of Khmelnytsky, Khmelnytsky, Ukraine

**PRICIPLES OF SOCIAL WORKERS TRAINING WHILE PREPARING FOR THE FUTURE
PROFESSIONAL ACTIVITY IN FRANCE**

The system of training of social workers in France is built on the following principles of education as: the principle of priority; transversality principle; the principle of social knowledge; modular principle of organization; modeling principle; principle of consciousness and activity. It has been established that the characteristic feature of the modern system of professional training in social work in France is close interaction between educational institutions, where the theoretical preparation is carried and businesses that are bases for practical training. This opens up opportunities for numerous experiments in the development of new forms of content and areas of continuing education. Thus, the training of social workers is based on the principle of alternating training where theoretical training periods alternate with periods of training in various schools, social services, organizations and institutions.

Key words: education in social work sphere, social worker, principles, system of training, teaching, candidate.

УДК 372.7:005.33:005.412:005.336.2:004.9:372.2.011.3-51(477)

Горленко Валентина Миколаївна
молодший науковий співробітник

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, м.Київ, Україна

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття розглядає можливості неформальної освіти у розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів. Розглянуто трактування терміну «неформальна освіта» науковою спільнотою, наведено характеристики неформальної освіти, перелічено її інституції. Визначено змістовне наповнення різних форм неформальної освіти у напрямку розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, неформальна освіта, вихователь дошкільного навчального закладу, інформаційно-комунікаційні технології.

Вступ. Динамічний розвиток соціального та науково-технічного прогресу обумовлює процес старіння знань і вмінь фахівців з дошкільної освіти. Постає проблема постійного підвищення кваліфікації і перепідготовки вихователів дошкільних навчальних закладів. Формальна освіта не забезпечує повністю професійні потреби педагогів в силу її орієнтованості на академічність знань. Неформальна освіта в цих умовах стає «джерелом поповнення необхідних знань та формою адаптації до сучасних інтеграційних процесів, так як є більш вмотивованою та усвідомленою, відкриваючи нові можливості для самореалізації особистості в будь-якому віці».

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує інтерес наукової спільноти України до проблем неформальної освіти дорослих. У цьому напрямку працюють такі науковці як Е. І. Богів, О. В. Василенко, Н. М. Горук, В. Д. Давидова, О. О. Лазоренко, Л. Б. Лук'янова, О. І. Огієнко, Н. О. Терьохіна та інші. Предметом досліджень є широке коло питань, значну частину якого становлять національні характеристики неформальної освіти зарубіжних країн. За даними Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні за останні три роки, актуальності набирають питання розвитку окремих компетентностей педагогів різних категорій в умовах неформальної освіти. Про це свідчать деякі теми досліджень:

«Розвиток іншомовної професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів в умовах неформальної освіти»;

«Управління розвитком професійної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної неформальної освіти»;

«Розвиток ІКТ-компетентності вчителів вечірніх шкіл в умовах неформальної освіти».

Проте питання розвитку вихователя дошкільного навчального закладу (ДНЗ) в умовах неформальної освіти в цілому і розвитку його інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) зокрема, недостатньо вивчені.

Метою дослідження є визначення можливостей неформальної освіти для розвитку ІК-компетентності вихователя ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. Кожна країна світу проходить свій шлях розвитку, що накладає відбиток на становлення національної системи освіти. В умовах інтеграції країн у спільне освітнє і наукове середовище важливого значення набуває узгодження на міжнародному рівні основних положень і понять у галузі освіти. З огляду на тему нашого дослідження конкретизуємо поняття неформальної освіти та визначимо її характер-

ні особливості.

Аналіз Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО 2011), що розроблена у рамках діяльності ЮНЕСКО, визначає неформальну освіту, як освіту, що «інституціалізована, цілеспрямована і спланована особистістю або організацією, що забезпечує надання освітніх послуг». Головною характеристикою неформальної освіти вважається те, що вона є додатковою і/або альтернативною до формальної освіти в процесі навчання впродовж всього життя.

О. В. Шапочкіна наводить розуміння неформальної освіти в рамках проекту «Європейський центр знань про молодь» як «будь-якої організованої поза формальною освітою освітньої діяльності, що забезпечує засвоєння тих вмінь і навичок, що необхідні для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність структурована, має освітні цілі, визначені часові рамки, інфраструктурну підтримку та проходить усвідомлено. Отриманні знання звичайно не сертифікуються, хоча це можливо».

Трьохстороння категоризація освіти за роботами Ф. Кумбса (Philip H. Coombs) і М. Ахмета (Manzoog Ahmed) розглядається Т. В. Мухлаєвою. Вона зазначає, що зазначені науковці до неформальної освіти відносять «будь-яку організовану навчальну діяльність за межами встановленої формальної системи – окрема діяльність або істотна частина більш широкої діяльності, що покликана слугувати суб'єктам навчання і реалізовувати цілі навчання» [1].

М. С. Якушина, М. Р. Ілакавичус, Л. П. Будай дають наступне визначення неформальної освіти – це будь-яка організована систематизована діяльність, що проводиться за межами формальної освітньої системи, для забезпечення заданих видів навчання в інтересах тих, хто навчається [2].

О. В. Ройтблат розглядає неформальну освіту в системі підвищення кваліфікації і визначає її «як соціальну, динамічну, відкриту, варіативну, мобільну систему, що реагує на професійні потреби дорослої людини», по завершенню якої не виникає будь-яких правових наслідків [3].

За визначенням А. О. Гончарук, неформальна освіта є організованою, структурованою та цілеспрямованою навчальною діяльністю, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних, у тому числі вікових груп населення та не надає легалізованого диплома. О. М. Фучила при визначенні неформальної освіти акцентує увагу на відсутності «жодного офіційного (тобто визнаного Міністерством освіти) сертифікату чи кваліфікації», а також на врахування потреб і побажань слухачів при визначенні навчальних цілей і завдань.

Під неформальною освітою Е. І. Гусейнова та Ю. М. Лук'янова розуміють освіту, що «необов'язково має організований та систематичний характер, а також, зазвичай, не передбачає присудження кваліфікацій і формального оцінювання навчальних досягнень учасників» [4].

Л. Б. Лук'янова розглядає неформальну освіту як таку, що здійснюється в «освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа» [5].

Серед визначень, що наводять автори-укладачі «Термінологічного словника з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» приведемо наступні:

- неформальна освіта (Non-formal education): додаткова освіта, що доцільно організована, проте не завершується наданням кваліфікації певного рівня (етапу, циклу) формальної освіти. (Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш [та ін.]; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2011);

- неформальна освіта і навчання – будь-яка організована освітня діяльність поза рамками формальної системи освіти, що забезпечує певні види навчання. (Глосарій основних термінів професійної освіти / упоряд. Т. М. Десятов / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вид-во «Артек», 2009). [6, с. 107-108].

За висловом Л. Є. Сігасвої, неформальна освіта за своєю суттю є культурно-освітньою роботою з урахуванням потреб і інтересів слухачів без отримання диплому [7].

Зміни до Закону України «Про освіту», подані у 2015 році, вводять до українського законодавства кілька ключових положень щодо неформальної освіти. У проекті закону, прийнятому у першому читанні у 2016 році надано наступне визначення неформальної освіти: «Неформальна освіта – освіта, яка здобувається за освітніми програмами та не передбачає присвоєння (присудження) визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та отримання встановленого законодавством документа про освіту».

Неформальна освіта в проекті Закону України «Про освіту» визнається компонентом у структурі системи освіти. Як зазначає К. Андерсен, це важливий крок, оскільки відсутність юридичного визначення неформальної освіти спричиняє серйозні перешкоди для створення та функціонування системи неформальної освіти. На її думку, подане визначення є всеосяжним і значною мірою відповідає стандартам ЄС. В ньому засвідчено, що неформальна освіта може передбачати ряд ініціатив, які пов'язані з навчанням упродовж життя, і юридично запроваджує ідею, що неформальна освіта є основним компонентом системи освіти в Україні. Визначення засноване на принципах прав людини, адже воно визначає, що неформальна освіта слугує забезпеченню права осіб будь-якого віку на доступ до освіти [8].

На основі узагальнення міжнародного досвіду неформальної освіти Т. В. Мухлаєва виокремила наступні характеристики: «орієнтація на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення; піклування у відношенні до певних категорій осіб; відсутність примусового характеру, підставою є особистісна мотивація дорослих людей; високий особистісний сенс навчання; внутрішня відповідальність тих, хто навчається за результат освітньої діяльності; розвиток якостей особистості, що забезпечують передумови для гідного особистого життя, успішної участі у суспільній і трудовій діяльності; забезпечення можливості краще розуміти і, за необхідності, змінювати

оточуючу соціальну структуру; розвиток мобільності в умовах сучасного світу, що швидко змінюються; гнучкість в організації і методах навчання; високий рівень активності тих, хто навчається; самооцінка слухачами отриманих результатів на основі значимих для них критеріїв; підставою відношень між тими, хто навчає і тими, хто навчається є взаємоповага, демократична культура, культура участі» [1].

О. В. Ройтблат зазначає, що неформальна освіта порівняно з формальною, більш вільна за організацією, відрізняється особливістю викладацького складу, не супроводжується документами державного зразка, можлива стихійна організація за часом, змістом, технологіям навчання, освітнього середовища [3].

Здійснений аналіз трактувань поняття «неформальна освіта» дозволив Н. М. Букіній зробити висновок про наявність характеризуючих його ознак: організованість, систематичність, додатковість знань, що отримуються, по відношенню до вже наявної освіти. Такої ж думки дотримуються О. О. Макареня, Н. М. Суртаєва.

Здійснений Н. О. Терьохіною аналіз документів, розроблених Радою Європи, дав можливість визначити наступні ознаки неформального навчання: добровільне; доступне кожному; набувається в різних місцях і в різних ситуаціях; процес навчання пов'язаний з педагогічними цілями; доповнює інші складові частини навчання протягом усього життя, зокрема формальне навчання; дає перевагу компетентностям, які придбані активною участю в діяльності, повсякденному житті; спирається на досвід і дію і прагне до задоволення потреб учасників.

С. В. Зінченко, пропонує наступні характеристики неформальної освіти: суспільний характер керівництва; варіативність програм і термінів навчання; поєднання форм наукових і прикладних знань; добровільний характер навчання; систематизованість навчання; цілеспрямована діяльність тих, хто навчається; спрямованість на задоволення освітніх потреб окремих соціальних, професійних груп; створенням комфортного освітнього середовища для спілкування дорослих; можливістю психологічного захисту в умовах соціальних змін.

Е. І. Гусейнова і Ю. М. Лук'янова зазначають, що неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими рамками [4].

Як зазначає Н. О. Мельниченко, однією з головних проблем є розмежування формальної та неформальної освіти. О. М. Астемірова відзначає, що у трактуванні поняття неформальної освіти науковці застосовують порівняльний підхід через виокремлення низки ознак порівняння [9]. Вважаємо за потрібне навести ідеальні моделі Сімкінса (Simkins) цитованої Т. В. Мухлаєвою (2010) [1], Віллі Нгака (Willy Ngaka), Георге Опенйурю (George Openjuru) та Робертом Е. Мазуром (Robert E. Mazur) (2012) [10, с. 111]. Автор моделі здійснив аналіз програм формальної і неформальної освіти за цілями, строками, змістом, передачею знань і рівнем контролю (табл. 1).

О. М. Астемірова узагальнила результат порівняння формальної і неформальної освіти на основі ознак, таких як цілі, місце отримання, суб'єкти, які організують педагогічний процес, суб'єкти, які отримують освіту і т.д., визначених у роботах О. В. Ройтблат. [9] (табл. 2).

За дослідженнями Е. І. Гусейнової, Ю. М. Лук'янової, Н. О. Терьохіної існування неформальної освіти в Україні охоплює наступні галузі: позашкільну освіту; післядипломну освіту та освіту дорослих; шкільне та студентське самоврядування (через можливість набуття організаторських, комунікативних, управлінських умінь); освітні ініціативи, спрямовані на розвиток до-

Таблиця 1.

Ідеальні моделі формальної і неформальної освіти

Системні характеристики навчання	Освіта	
	Формальна	Неформальна
Цілі	Довгострокові і більш загальні	Короткострокові і специфічні
	Отримання офіційно визнаних документів про освіту	Отримання офіційно визнаних документів про освіту не передбачається
Час	Довготривалий цикл, повний день	Короткий цикл, неповний день
Зміст	Стандартизовано, орієнтовано на основні положення учбового матеріалу	Індивідуалізовано, орієнтовано на результат
	Академічний	Практичний
	Суворо структурований	Гнучкий, особистісно орієнтований
	Вхідні вимоги визначають контингент тих, хто навчається	Ті, хто навчаються, визначають вхідні вимоги
Передача знань	В закладах освіти, не орієнтований на близькість до місця проживання	Орієнтований на близькість до місця проживання
	Ресурсозатратна	Ресурсозберігаюча
Контроль	Зовнішній / ієрархічний	Самоуправління / демократичний

Таблиця 2.

Порівняння формальної і неформальної освіти О. М. Астеміровою

№	Критерії порівняння	Формальна освіта	Неформальна освіта
1.	Освітні цілі	Отримання професії, диплому	Приріст освітнього потенціалу суб'єкта
2	Місце отримання освіти	Спеціально організовані, акредитовані освітні організації	У різноманітних організаціях, підприємствах, не учбових організаціях
3	Суб'єкти, які організують педагогічний процес	Педагоги, спеціалісти с педагогічною освітою або особи, допущені до педагогічної діяльності	Різні спеціалісти педагогічного і непедагогічного профілю
4.	Нормативне регулювання	Закон «Про освіту», державні освітні програми, учбовий розклад, нормування строків навчання	Навчання на договірній основі
5	Характерні ознаки	Систематичність навчання, організованість освітньої діяльності педагогів і персоналу, що супроводжує освітній процес	Систематичність і не систематичність процесу навчання, направленість на задоволення освітніх потреб громадян, окремих соціальних, професійних груп, суспільства
6	Результат навчання	Отримання професії, освіти	Приріст освітнього потенціалу, задоволення цікавості, власних потреб
7.	Суб'єкти діяльності	Студенти, учні, слухачі курсів підвищення кваліфікації	Громадяни окремих соціальних, професійних груп, керівники, учні, студенти і т.д.
8	Умови вступу	Наявність атестату про закінчення школи, здача вступних іспитів, зарахування, наявність професійного диплому	Будь-яка освіта, відсутність вступних іспитів, добровільно-договірна система зарахування
9	Час	Більш довготривале за часом навчання	Як довготривале, так і короткострокове за часом і строками навчання

даткових умінь та навичок (мовні та комп'ютерні курси, гуртки за інтересами та ін.); громадянську освіта (різноманітна діяльність громадських організацій); університети третього віку та вищі народні школи [4].

Узагальнюючи організаційну структуру освіти дорослих в сучасній Україні, Л. Є. Сігаєва виділяє наступні форми неформальної освіти України: курси; гуртки за інтересами; громадські об'єднання [7]. Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова до сфери неформальної освіти відносять індивідуальні заняття під керівництвом тренерів чи репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що переслідують практичні короткострокові цілі [4].

А. А. Макареня, О. В. Ройтблат, Н. Н. Сургаєва вважають, що до форм неформальної освіти педагогів можливо віднести майже усі види неформальної вза-

ємодії педагогів. Як зазначають науковці, для педагогічної освіти Росії притаманні такі форми неформальної освіти як конкурс педагогів, майстер-клас, педагогічний фестиваль, відеоурок, медіа-консультація, школа сучасного керівника тощо. Досліджуючи форми організації неформальної освіти для різновікових спільнот, М. С. Якушина висуває припущення, що у якості ефективних форм організації можуть бути використані сімейна освіта, дозвілля, освіта у бібліотеках, медіа-центрах, музейна педагогіка та інше. О. В. Ройтблат наводить приклад апробації на базі Тюменського обласного державного інституту регіональної освіти такої форми неформальної освіти, як стажувальний майданчик. Така форма дозволяє включити неформальну освіту в систему підвищення кваліфікації з метою забезпечення запи-

тів як освітніх закладів, так і педагогічних працівників, підвищення якості освіти у регіоні [3].

Автори посібника для тренерів неформальної освіти виданого тренерською групою «Інша Освіта» в рамках проекту «Діалог заради змін» у переліку серед можливих варіантів форм неформальної освіти зазначають: майстерні, тренінги, воркшопи, семінари; проектна робота; навчання онлайн; тематичні клуби або зустрічі. На думку М. Т. Вихватенко, Н. І. Догадайло, тренінг як один з видів неформальної освіти, є ефективною формою опанування знань та важливим інструментом для формування вмінь і навичок у процесі живого спілкування [11].

Узагальнивши трактування поняття «неформальна освіта» різними науковцями, ми погоджуємося з визначенням неформальної освіти, поданим у проекті закону «Про освіту».

Вітчизняний досвід розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ нами був розглянутий у попередньому дослідженні [12]. З огляду на вище зазначене, маємо можливість конкретизувати отримані результати з погляду на місце, що займає неформальна освіта в розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ.

Застосування критерію вид здобуття освіти дозволяє формі організації розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ розподілити наступним чином: формальна освіта – вищі навчальні заклади (ВНЗ) та регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти (ОІППО); неформальна освіта – дошкільний навчальний заклад, компанії, що надають послуги у сфері освіти, «педагог – педагог». Разом з тим зазначимо, що інституції формальної освіти (ВНЗ і ОІППО) можуть бути, а подекуди і є постачальниками послуг у сфері неформальної освіти.

Проходження курсів підвищення кваліфікації в ОІППО, що має усі ознаки неформальної освіти, є обов'язковою умовою атестації вихователя ДНЗ на відповідність посаді. Сутність післядипломної освіти визначено Законом України «Про вищу освіту» (ст.10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду». Після проходження курсів вихователь отримує посвідчення, що надає право на атестацію і подальше здійснення професійної діяльності. Навчання і підтримка вихователів щодо розвитку ІК-компетентності ОІППО відбувається також в міжкурсовий період. В даному випадку навчання набуває ознак неформальної освіти.

Так, Житомирським ОІППО проводиться семінар-тренінг: «Роль та місце інформаційно-комунікаційних технологій в удосконаленні професійної компетентності педагогів ДНЗ». Де розглядаються наступні теми:

- «Ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільну освіту – важливий чинник удосконалення дошкільної освіти». Змістом якої є: визначення високого навчального потенціалу сучасних ІТ-технологій; врахування темпу їх розвитку, що обумовлений безперервною розробкою і вдосконаленням апаратних та програмних засобів; необхідність постійного вдосконалення, випередженого формування та розвитку його ІК-компетентності, інформаційної культури педагога, а саме вихователя дошкільного закладу.

- «Впровадження комп'ютерних технологій в дошкільних навчальних закладах Житомирської області». Зміст теми: аналіз інваріантної і варіативної складових Базового компоненту нового Державного стандарту дошкільної освіти; дослідження сформованості наступності між дошкільною й початковою ланками освіти на державному рівні; введення в Базовий компонент дошкільної освіти освітньої лінії «Комп'ютерна грамота»,

що передбачає формування ІК-компетентності дошкільника; виокремлення в Державному стандарті початкової освіти в освітній галузі «Технологія» змістової лінії «Ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями»; забезпечення послідовності змісту дошкільної і початкової загальної освіти; критерії відповідності засобів ІКТ віковим особливостям дошкільників.

- «Розвиток інформаційної компетентності педагогів у дошкільній освіті». Зміст: визначення рівня ІК-компетентності педагога дошкільної освіти; аналіз наявного досвіду використання засобів ІКТ в професійній діяльності; проектування індивідуальної освітньої траєкторії, щодо підвищення ІК-компетентності [13].

Також в міжкурсовий період навчання на тренінгах Запорізького ОІППО на базі районних опорних закладів освіти охоплює теми «Основи ІКТ», «Intel. Навчання для майбутнього (версія 3)», «Сервіси Web 2.0 в педагогічній діяльності».

Крім того, однією з цікавих форм роботи з підвищення ІК-компетентності є проведення конкурсів, що популяризують можливості застосування ІКТ в освіті (в тому числі в дошкільній) та сприяють обміну передовим педагогічним досвідом. Харківська академія неперервної освіти у 2015 році проводила обласний фестиваль-огляд освітніх Інтернет-ресурсів серед усіх типів навчальних закладів. У 2015-2016 роки Запорізьким ОІППО організовано конкурси «Медіафестиваль», «SMART – Розумні уроки (заняття)», «Веб-сайт – обличчя закладу освіти», «Мультимедійні проекти ДНЗ» [14].

Актуальним є оголошений Міністерством освіти і науки України Всеукраїнський конкурс на кращий веб-сайт дошкільного навчального закладу (у 2016 році конкурс відбувся у шосте). Метою конкурсу є підтримка діяльності сучасного дошкільного навчального закладу, сприяння розширенню мережі інформаційних ресурсів для формування єдиного інформаційного середовища системи дошкільної освіти. В умовах конкурсу визначено номінації та критерії оцінювання створених ДНЗ сайтів. Завдання конкурсу:

- Створення і розвиток Internet-середовища дошкільних навчальних закладів, системи дошкільної освіти районного, міського, обласного рівнів.

- Формування і вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності адміністративно-педагогічного складу працівників ДНЗ системи дошкільної освіти районного, міського, обласного рівнів та батьків вихованців ДНЗ.

- Сприяння використанню Internet-ресурсів в управлінській, навчально-методичній, освітній діяльності, роботі з батьками вихованців ДНЗ, громадськістю.

Серед компаній, що надають послуги у сфері освіти і сприяють розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ відзначимо «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку» (МЦФЕР), видавнича група «Основа».

МЦФЕР, що входить до світової групи компаній «Wolters Kluwer» в Україні, з 2014 року проводить Всеукраїнський соціальний проект «ІКТ – освітянам!» з метою підвищення рівня володіння ІКТ і інформаційно-правової обізнаності. В ході проекту, під час практикумів, тренери навчають учасників використовувати електронні продукти (Коза-диск «Шаблони документів закладу освіти», «Шаблони і розробки для вихователя-методиста» та системи для розв'язання професійних завдань, оптимізації роботи з документами (експертно-правова система «Expertus: Дошкільний заклад»).

Центром започатковане електронне видання «Педрада: портал освітян України» (<http://www.pedrada.com.ua/>), яке надає професійну підтримку педагогам, а також популяризує різні навчальні проекти, що стосуються використання ІКТ. Наприклад, безпечного користування ресурсами мережі Internet: міжнародний союз

електров'язку своєю головною метою визначає укріплення довіри і безпеки при користуванні інформаційно-комунікаційними технологіями. Спільно з Одеською національною академією зв'язку імені О.С. Попова пропонує мультимедійний дистанційний курс безпечного користування ресурсами мережі Internet (<http://onlinesafety.info>). Курс поділений на три частини: для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; для дітей 5-9 класів; для учнів старших класів, студентів, батьків, педагогів. Після проходження курсу вихователі зможуть самостійно ідентифікувати ризики у ресурсах і видах діяльності в Internet. Курс розкриває питання конфіденційності та роботи через публічні мережі, визначає способи захисту дітей в мережі Internet. Для надання інформації використовуються кілька типів екранів і додаткових елементів, які дозволяють створювати невеликі інтерактивні сценарії з використанням різного мультимедійного контенту. Орієнтовна тривалість проходження курсу – 2 години 40 хвилин. По завершенню кожного модуля проводиться тестування, яке складається з 10 питань. При успішній здачі всіх тестів слухач курсу отримує сертифікат.

Окремим проектом видавничої групи «Основа» є Дистанційна Академія (<http://www.d-academy.com.ua/>). У 2012 році в академії запровадили курси в режимі вебінарів, які розраховані для педагогів усіх категорій. Наприклад, курс «Підготовка до атестації: як оформити своє портфоліо». Програма курсу:

Вебінар 1: Визначення мети та структури портфоліо, збір матеріалів.

Вебінар 2: Оформлення портфоліо MS Word та в MS PowerPoint.

Вебінар 3: Створення веб-портфоліо.

По закінченні кожен учасник отримує сертифікат про участь у курсі «Підготовка до атестації: як оформити власне портфоліо».

З 2013 року видавничою групою щорічно проводиться інтернет-марафон безкоштовних вебінарів на актуальні теми і інноваційні методики в освіті, в тому числі різні можливості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті: «Мотивація навчання через мультимедійні ігрові вправи», «Форми Google в навчанні: створення вікторин, анкет, опросників і тестів», «Як провести успішний вебінар?» тощо.

З'являються особистісні ініціативи, які сприяють розвитку ІК-компетентності. Наприклад, «Центр нової освіти Івана Іванова» (<http://ed-center.org>), «Віртуальна школа ІКТ» О. В. Гергель (<http://i-math.com.ua>), «Літні школи» з питань розвитку ІК-компетентностей педагогів С.Г. Литвинової (<http://virt-ikt.blogspot.com>) [15].

На локальному рівні завдання забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників у міжкурсовий період покладено на районні (міські) методичні кабінети (центри) («Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр)») та методичні кабінети дошкільних навчальних закладів («Положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу»). Районний (міський) методичний кабінет (центр), методичний кабінет дошкільного закладу згідно положення виконує цільові і організаційні функції, серед яких інформаційно-коригувальна функція «спрямована на корекцію й оновлення інформації, яка постійно змінюється у результаті розвитку науки та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій».

Вивчення педагогічного досвіду свідчить про різноманітність форм роботи з педагогами, що застосовуються у педагогічній практиці: – семінари (тематичні, навчальні, практичні) [16;17]; – консультації [16; 17]; – конкурси [17]; – майстер-класи [18; 19]; – експериментально-дослідницька робота [20].

Семінари організуються з метою більш поглибленого вивчення теми, вдосконалення умінь і навичок.

Вони проводяться вихователем-методистом або до їх проведення залучаються вихователі, що мають високий рівень володіння засобами ІКТ або позитивний досвід використання ІКТ у професійній діяльності. На тематичних семінарах вихователі навчаються використовувати засоби ІКТ, що передбачають ознайомлення з програмою Microsoft PowerPoint; створення презентації; роботу зі слайдами; використання таблиць та малюнків; застосування анімації. Тематика даних семінарів: «Створення мультимедійних презентацій»; «Internet»; «Підготовка наочних і дидактичних матеріалів засобами Microsoft Office» тощо [16; 17]. Метою практикумів є вдосконалення отриманих навичок, набуття досвіду застосування ІКТ в професійній діяльності. Темі практикумів: «Спілкування на Internet-форумі», «Електронне листування та створення персональної електронної скриньки», «Створення сайту ДНЗ», «Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю» [17].

Для вдосконалення навичок користування комп'ютером, підвищення ІК-компетентності педагогічних працівників, а також щоб стимулювати обмін найкращим досвідом, пошук нових творчих методів і прийомів використання інформаційних технологій у роботі з дітьми та їхніми батьками, організуються конкурси для педагогів: – цифрових презентацій «Моя група»; – електронних методичних матеріалів і презентацій для занять; – найсучасніше портфоліо педагога; – електронних групових газет.

Проведення консультацій щодо впровадження ІК-технологій сприяють розширенню знань педагогів про їх використання у навчально-виховному процесі, орієнтовними темами консультацій можуть бути:

1. «Роль ІКТ у роботі дошкільного закладу».
2. «Методичні рекомендації щодо впровадження інформаційних комунікативних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ».
3. «Мультимедійна презентація як інструмент мультітерапії».
4. «Комп'ютер – найперший помічник у роботі».
5. «Як зробити якісну презентацію та презентувати її».
6. «Використання мультимедійних презентацій у ДНЗ» тощо [17].

Із серпня 2009 року в НВК «ДНЗ-ЗНЗ» І ступеня № 9 м. Енергодар Запорізької області проводив дослідно-експериментальну роботу під керівництвом З. Дорошенко (Запорізький ОППЮ). Тема експерименту «Інформаційне забезпечення освітнього процесу в умовах НВК». Метою експерименту є – підвищення фахової майстерності педагогів шляхом розвитку їхньої ІК-компетентності. Результатом дослідно-експериментальної роботи стали розробка змісту і форм організаційно-методичної роботи з педагогічним колективом у напрямі інтеграції засобів ІКТ в навчально-виховний процес дошкільного закладу; рекомендації із застосування мультимедійних презентацій у роботі із дітьми дошкільного віку [20].

Отже, в умовах неформальної освіти розвиток ІК-компетентності вихователів відбувається на загальнодержавному, регіональному, локальному та інституційному рівні.

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити наступні **висновки**: традиційна освіта не задовольняє повністю професійні потреби та забезпечення актуальними знаннями вихователів з питань ІКТ для застосування у професійній діяльності. Навчання вихователів в умовах неформальної освіти в першу чергу направлене на вирішення нагальних проблем з розвитку базової комп'ютерної грамотності, інтеграції засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховний процес. Неформальна освіта має великі можли-

вості у розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним в даному напрямку

може бути визначення педагогічних умов, що забезпечать ефективність формування ІК-компетентності вихователів ДНЗ в умовах неформальної освіти.

Список використаної літератури

1. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. - № 4. – С. 158-162.
2. Якушина М. С. Диверсификация маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях развития СНГ / М. С. Якушина, М. Р. Илакавичус, Л. П. Будаи // Человек и образование. – 2013. - № 3. – С. 68-71.
3. Ройтблат О. В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России / О. В. Ройтблат // Человек и образование. – 2013. - № 1. – С. 25-28.
4. Гусейнова Е. І. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти / Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова // Педагогічні науки – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm. – Загол. з екрану. – Мова укр
5. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (друге видання) / Л. Б. Лук'янова. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 24 с.
6. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: С. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. С. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. Зклад «Ун-т менедж. освіти». – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
7. Сігаєва Л. Е. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні / Л. Е. Сігаєва. // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. - №59 – С. 38–42.
8. Андерсон К. Аналіз прогалін законодавства України про молодіжну політику в контексті рекомендацій Угоди про асоціацію між Україною та ЄС й іншими відповідними політичними документами ЄС. Підсумковий звіт [Електронний ресурс] / Крістен Андерсон. – 2015. – Режим доступу: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library>.
9. Астемирова О. Н. Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов: Сборник научных статей. – Москва : МГППУ, 2015. – С. 12–20.
10. Ngaka, Willy, George Openjuru, and Robert E. Mazur. «Exploring formal and non-formal education practices for integrated and diverse learning environments in Uganda.» The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations 11.6 (2012): 109-121.
11. Вихватенко М. Т. Зміст і форми неформальної освіти з огляду на завдання громадянського виховання / М. Т. Вихватенко, Н. І. Догадайло // Освіта та педагогічна наука. – 2012. - № 4. – С. 44 – 49.
12. Горленко В. М. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів: вітчизняний досвід / В. М. Горленко // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України. – К. : ІПТО НАПН України, 2016. – Випуск 11. – С. 97-104.
13. Фамільярська Л. Л Інформаційно-освітнє середовище дошкільного навчально-виховного закладу / Л. Л. Фамільярська // Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, грудень 2014 р. – К.: Кондор, 2014. – 330с.
14. Чернікова Л. А. Регіональна модель формування ІКТ компетентності педагогів у системі післядипломної освіти / Л. А. Чернікова // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2010. – № 6. – С. 24-27.
15. Lytvynova S., Melnyk O.: Professional Development of Teachers Using Cloud Services During Non-formal Education. Proc. of 1st Workshop 3L-Person'2016, Kyiv, Ukraine, June 21-24, 2016, http://ceur-ws.org/Vol-1614/paper_51.pdf.
16. Панченко А. Модернізація освітнього процесу у ДНЗ в умовах інформатизації освіти / А. Панченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. - № 1. – 2012. – С.11-15.
17. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. – Рівне : РОІППО, 2015. – 85 с.
18. Леус І. Технологія створення інтерактивних дидактичних ігор у програмі PowerPoint засобами перемикачів / І. Леус, О. Балаюш // Вихователь-методист дошкільного закладу - № 7. – 2013. – С. 33-38.
19. Халамай І. Мультимедійна презентація як інструмент мультитерапії / І. Халамай // Вихователь-методист дошкільного закладу – № 6. – 2014. – С.54-61
20. Ляшенко С. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес / С. Ляшенко, З. Зінченко // Вихователь-методист дошкільного закладу, № 7. – 2013. – С.16 – 27.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2017

Рецензент: докт. пед. наук, ст.наук.співроб. Литвинова С.Г.

Горленко Валентина Николаевна

младший научный сотрудник

Украинский научно-методический центр практической психологии и социальной работы, г.Киев, Украина

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Статья рассматривает возможности неформального образования в развитии информационно-коммуникационной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Рассмотрены трактовки термина «неформальное образование» научным сообществом, приведены характеристики неформального образования, перечислены его институты. Определены содержательное наполнение различных форм неформального образования в направлении развития информационно-коммуникационной компетентности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, неформальное образование, воспитатель детского сада, информационно-коммуникационные технологии.

Horlenko Valentyna

Junior Scientist Researcher

Ukrainian Science-Methodological Center of Applied Psychology and Social Work
Kyiv, Ukraine

NON-FORMAL EDUCATION AS A FACTOR FOR DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL FACILITIES

The article considers the possibility of non-formal education in the development of information and communication competence of teachers in preschool educational facilities. We reviewed the interpretation of the term "non-formal education" by scientific community, gave the characteristics of non-formal education, listed its institutions. We have provided a list and partial content of national and international (EU) laws and documents that are defining and governing the non-formal education. We have listed the substance of various forms of non-formal education towards the development of information and communication competence. Brought up the ideal forms of formal and non-formal education developed by Tim Simkins.

Key words: information and communication competence, nonformal education, teachers in preschool educational, information and communication technologies.

УДК 37.013+502.1

Горобец Ольга Викторовна

кандидат экономических наук, доцент
доцент кафедры экологической безопасности и экономики природопользования
Житомирский национальный агроэкологический университет
г.Житомир, Украина

Горобец Сергей Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко
г.Житомир, Украина

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РЕШЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Представлены результаты изучения общественного мнения жителей г. Житомира и Житомирской области по актуальным экологическим проблемам (в частности, обращения с отходами), и готовности граждан принимать участие в их решении. Сделан вывод о необходимости повышения уровня экологической культуры населения путем его экологического образования и воспитания, которые должны проводиться для различных целевых групп. Для них предложены разные по содержанию сообщения, учитывающие специфику каждой аудитории.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое воспитание, экологическое образование, культура обращения с отходами

Вступление. Современный период взаимодействия общества и природы характеризуется не только бурным развитием науки и техники, но также изменениями экологических систем в планетарном масштабе, возникновением и усилением парникового эффекта, разрушением озонового слоя, появлением кислотных осадков, накоплением огромного количества отходов, в том числе токсичных и радиоактивных. Всё это свидетельствует о развитии глобального экологического кризиса.

Причины этого кризиса связаны не только с несовершенными технологиями или факторами окружающей среды, но и с кризисом духовности социума. Поэтому и поиск путей выхода из этой ситуации должен совершаться в культурной сфере: в образе мышления и ценностных приоритетах – в направлении от материального к духовному, в изменении устоявшихся потребительских взглядов. В связи с этим важнейшая роль отводится экологическому образованию, просвещению и воспитанию, которые призваны формировать экологическую культуру личности, как социально значимую составляющую общей культуры. Экологическая культура представляет собой динамическое единство экологических знаний, ответственного отношения к природе и реальной деятельности человека в окружающей природной среде [1].

Как отмечается в «Стратегии образования для устойчивого развития (ОУР) Экономической комиссии ООН для Европы», принятой в 2005 г., экологическое образование населения может способствовать решению многих ключевых проблем, включённых в повестку дня XXI ст., и является одним из действенных средств обеспечения устойчивого развития [2, с. 1473]. В результате реализации данной стратегии люди должны научиться вести здоровый и плодотворный образ жизни в гармонии с природой, стать более осведомленными, нравственными и ответственными.

Изложенное выше позволяет утверждать, что на данном этапе развития общества именно экологическому образованию и просвещению должна принадлежать ведущая роль в обеспечении экологической безопасности страны. Следует отметить, что наиболее наглядно уровень экологической культуры населения проявляется в сфере обращения с бытовыми отходами. В связи с этим, представляется актуальным изучение интереса разных слоёв населения к экологическим проблемам (в © Горобец О.В., Горобец С.Н.

частности, проблеме загрязнения окружающей среды бытовыми отходами), а также готовности граждан принимать участие в их разрешении в условиях сложной социально-экономической ситуации в Украине.

Анализ актуальных исследований. Большой интерес представляют исследования, авторы которых аргументируют безальтернативность экологического образования и воспитания с целью смены антропоцентрического мировоззрения на эоцентрическое как важного условия спасения человечества от экологической катастрофы. В работах Э.Гирусова, В.Данилова-Данильяна, С.Дерябо, И.Зверева, В.Крисаченко, Н.Моисеева, Н.Реймерса, В.Явина, А.Урсула обосновывается необходимость формирования экологического императива с целью осознания того, что человеческое общество и природа – элементы единой системы, поэтому их гармоничное развитие является одной из высших ценностей.

Проблема загрязнения окружающей среды бытовыми отходами освещается в научной литературе, в основном, с точки зрения прикладных аспектов обращения с ними, чему посвящены работы многих авторов (Т.Галушкиной, Б.Горлицкого, Е.Губановой, В.Мищенко, Р.Мюррея, В.Петрука, В.Сметанина, И.Сотник, Т.Шевченко и др.) Однако вопросы экологического просвещения, воспитания и участия граждан в решении проблем, связанных с отходами, освещены недостаточно.

Целью статьи является изучение общественного мнения жителей г. Житомира и Житомирской области по актуальным экологическим вопросам и разработка рекомендаций по воспитанию экологической культуры населения. В работе были использованы общенаучные и специальные методы исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщения, социологический и статистико-экономический.

Изложение основного материала. Проблема недостаточно развитой культуры обращения с твёрдыми бытовыми отходами (ТБО) чрезвычайно злободневна для Украины. В стране ежегодно увеличиваются площади мусорных свалок и объёмы накопленных на них отходов. На протяжении последних трёх лет количество образованных бытовых отходов в нашей стране возрастает в среднем на 3 млн. м³ в год. Не является исключением и Житомирская область, для которой проблемы, связанные с отходами, очень актуальны. Основная

часть отходов вывозится на 845 свалок и 5 полигонов, большинство из которых не соответствуют требованиям экологических и санитарных норм и которые занимают площадь около 632 га [3, с.106].

Изменить ситуацию к лучшему можно только при условии повышения уровня экологической культуры граждан. Для выяснения мнения населения (городских и сельских жителей) Житомирской области по поводу проблемы отходов, возможных путей её решения и готовности участвовать в этом процессе, были проведены социологические опросы.

На этапе подготовки к анкетированию был рассчитан необходимый объем выборки среди взрослых жителей г. Житомира. При условии, что генеральная совокупность составляет 230,6 тыс. человек (количество взрослого населения г. Житомира), а предельная ошибка выборки равна 0,05, расчётный объём выборки составил 384 человека. Фактически было опрошено 385 человек, выбранных случайным образом в разных районах города. Поэтому можно констатировать, что выборка является репрезентативной, а полученные данные – надёжными. Результаты опроса представлены в табл. 1.

В ходе проведения аналогичного опроса сельских жителей Житомирской области [4] удалось выяснить, что в большинстве сельских населенных пунктов отсутствует централизованный сбор и вывоз мусора, о чём заявили 93 % респондентов. Как следствие, во всех населенных пунктах есть стихийные свалки (это отметили все опрошенные). Причём большинство жителей (84 %) считает воздействие свалок на окружающую среду и здоровье людей чрезвычайно вредным. Проблема обращения с ТБО с точки зрения 72 % респондентов

очень важна, 22% опрошенных считают, что она не является насущной, существует много других важных проблем; 6 % вообще не считают это проблемой.

Что касается конкретных действий, которые могли бы привести к уменьшению загрязнения окружающей среды отходами, то 59 % опрошенных сельских жителей согласились осуществлять сортировку и отдельный сбор отходов; 28 % затруднились ответить и 13 % ответили отрицательно.

Относительно возможных путей решения проблемы обращения с бытовыми отходами, наибольшее количество ответивших предложили обязать районные и сельские советы обеспечить решение проблем с вывозом ТБО (28 %) и обучение граждан правильному обращению с ТБО (24 %). Также 18 % опрошенных считают, что данную проблему должны решать органы власти на самом высоком государственном уровне. За внедрение организационных мер (регулярный сбор и вывоз мусора) высказалось 14 % респондентов.

Полученные данные демонстрируют, что и городские, и сельские жители воспринимают проблему бытовых отходов как нечто внешнее, не зависящее от них. Соответственно и решением этой проблемы должны заниматься лишь коммунальные службы и органы власти. При этом наблюдается парадоксальная ситуация, когда большинство опрошенных граждан заявляют, что понимают, какой значительный вред наносят свалки природе и здоровью людей, и, тем не менее, во всех населённых пунктах сельской местности и во многих районах города есть стихийные свалки. Очевидно, что они образованы самими жителями, причём, как показывает наблюдение, зачастую в непосредственной близости от их же домов.

Таблица 1.

Результаты анкетирования жителей г. Житомира

Вопросы	Варианты ответов	% от общего числа респондентов
1. Как Вы думаете, насколько важна проблема обращения с твердыми бытовыми отходами в г. Житомире?	очень важна, требует немедленного решения	83
	не самая актуальная, существует много других более важных проблем	15
	не считаю это проблемой	2
2. Есть ли в районе вашего проживания стихийные свалки мусора?	да	54
	нет	46
3. Какой вред, по Вашему мнению, наносят свалки окружающей среде и здоровью людей?	никакого вреда	5
	незначительный вред	10
	очень вредны	85
4. По Вашему мнению, какие меры в решении проблемы твердых бытовых отходов являются наиболее эффективными?	сжигание отходов с целью получения энергии	15
	внедрение раздельного сбора отходов	31
	организация переработки отходов	36
	регулярный вывоз отходов на свалку или полигон	5
	экологическое образование населения	13
5. Организован ли раздельный сбор отходов по месту вашего проживания?	да	44
	нет	56
6. Принимаете ли Вы участие в раздельном сборе отходов по месту вашего проживания?	да	27
	нет	68
	иногда	5
7. Согласитесь ли Вы принимать участие в мероприятиях, связанных с экологическим образованием (конкурсах, семинарах, акциях)?	да	38
	нет	36
	затрудняюсь ответить	26

Это свидетельствует о необходимости проведения более активной работы по повышению уровня экологической культуры населения путём его экологического просвещения и воспитания, которые должны осуществляться для разных целевых групп. Целевой аудиторией могут выступать: домашние хозяйства, производители товаров и услуг, субъекты хозяйственной деятельности в сфере обращения с отходами, органы местного самоуправления. Для каждой из этих групп предлагаются различные по содержанию информационные сообщения, учитывающие специфику каждой аудитории [5].

К примеру, членов домашних хозяйств необходимо информировать о способах уменьшения объемов образования бытовых отходов; об их влиянии на окружающую среду и здоровье людей; о том, как правильно проводить сортировку и раздельный сбор отходов в своём хозяйстве.

Производителей товаров и услуг заинтересует информация о правовом регулировании деятельности в сфере обращения с отходами; о современных технологиях, позволяющих уменьшить их количество и наладить переработку; об экологически безопасных и экономически эффективных технологиях производства продукции с использованием вторичного сырья. Руководителям предприятий, работающих в сфере обращения с вторичными ресурсами, может оказаться полезной информация об экологически безопасных технологиях сбора, транспортировки, сортировки, утилизации, обезвреживания различных видов отходов. Представителям органов местного самоуправления интересно будет узнать о методах воспитания экологической культуры населения и привлечения его к экологически безопасным способам обращения с отходами; к сбору и заготовке вторичного сырья; о положительном опыте управления муниципальными отходами, приобретённым как в нашей стране, так и за рубежом, в частности, в странах Европейского Союза.

Существенная роль в организации успешного экологического образования и воспитания отводится обучению детей и молодежи, которое может быть организовано учреждениями дошкольного, школьного, внешкольного, среднего и высшего образования. При этом формы обучения могут быть самыми разными. Для дошкольников и младших школьников – это экологические театрализованные представления и сказки, конкурсы детского творчества, ролевые игры, практические занятия на лоне природы.

Для детей старшего школьного возраста – беседы, конкурсы на экологическую тематику, экологические брейн-ринги и подобные интеллектуальные игры, экоквесты, конкурсы ученических исследовательских работ, школьные экологические конференции. Для учащихся техникумов и ВУЗов рекомендуется проведение курса лекций о вредном воздействии отходов на окружающую среду и здоровье людей, а также экологически безопасных способах обращения с бытовыми отходами с размещением необходимой информации на интернет-сайте учебного заведения; участие студентов в различных экологических акциях и рейдах, экологических выставках, студенческих научных конференциях. Внедрению указанных мероприятий должно предшествовать проведение семинаров для преподавателей по методике ведения учебно-воспитательной работы по теме «Культура обращения с твёрдыми бытовыми отходами».

Для успешного проведения работы по воспитанию экологической культуры молодежи необходимо привлечь работников искусства: актёров, театральных деятелей, художников. Большое значение имеет также использование качественных информационных материалов (брошюр, листовок, плакатов, стендов, выставок), разработок которых должно уделяться особое внимание. Примеры брошюр экологической направленности для школьников и их родителей, призывающих к сбору макулатуры, приведены на рис. 1.



Рис. 1. Примеры брошюр для школьников и их родителей

Необходимы также постоянное распространение информации через СМИ: периодические публикации в прессе и социальных сетях, постоянная агитационная работа на телевидении, обращения по радио.

Результатом экологического образования и воспитания должно стать принципиальное изменение точки зрения на бытовые отходы и понимание того, что ответственность за обращение с ними несут не только коммунальные службы и органы местного самоуправления, но и те, кто эти отходы создаёт.

Выводы. Таким образом, нужно констатировать, что решение современных экологических проблем невозможно без экологического образования и

воспитания населения с целью повышения общего уровня экологической культуры. Это подтверждают и результаты опроса, проведенного среди жителей г. Житомира и Житомирской области для изучения общественного мнения по вопросам обращения с бытовыми отходами. Причём экологическое образование населения следует осуществлять для разных целевых групп с учётом их особенностей. Предложенные формы обучения и содержание информационных сообщений, учитывающие специфику каждой аудитории, будут способствовать воспитанию экологической культуры населения и успешному решению насущных экологических проблем.

Список використаної літератури

1. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // Экологическое образование: концепции и технологии: сб. научн. тр. Волгоград: Перемена. – 1996. – С.72–84.
2. Мюлдер Е. В. О целях и задачах Стратегии Европейской экономической Комиссии ООН образования для устойчивого развития // Фундаментальные исследования. – Вып. № 11-7. – 2013. – С.1473-1477.
3. Регіональна доповідь про стан навколишнього природного середовища Житомирської області у 2015 році. URL: www.menr.gov.ua/docs/activity-dopovidi/regionalni/rehionalni-dopovidi-u-2015-rotsi/jitomirska_2015.pdf (дата звернення: 22.03.2017).
4. Горобець О. В. Роль сільського населення у вирішенні проблем поводження з твердими побутовими відходами // Збалансоване природокористування. – 2013. – № 4. – С.35-39.
5. Горобець О. В. Напрями удосконалення управління поводженням з відходами в Україні // Економіка. Управління. Інновації: електрон. наук. фахове вид. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2013_1_16 (дата звернення: 22.03.2017)

Стаття надійшла до редакції 23.03.2017 р.

Горобець Ольга

кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри екологічної безпеки та економіки природокористування
Житомирський національний агроекологічний університет
м.Житомир, Україна

Горобець Сергій

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет ім. Івана Франка, м.Житомир, Україна

ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НАСЕЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ВИРІШЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ

У статті представлені результати вивчення громадської думки жителів м. Житомира та Житомирської області з актуальних екологічних проблем (зокрема, поводження з відходами), а також готовності громадян брати участь у їх вирішенні. Зроблено висновок про необхідність підвищення рівня екологічної культури населення шляхом його екологічної освіти і виховання, які повинні проводитися для різних цільових груп. Для них запропоновані різні за змістом повідомлення, що враховують специфіку кожної аудиторії.

Ключові слова: екологічна культура, екологічне виховання, екологічна освіта, культура поводження з відходами

Gorobets Olga

Candidate of Economical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Environmental Safety and Environmental Economics
Zhytomyr National Agroecological University, Zhytomyr, Ukraine

Gorobets Sergiy

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Applied Mathematics and Informatics
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine

UPBRINGING THE POPULATION ECOLOGICAL CULTURE AS AN IMPORTANT FACTOR IN SOLVING ENVIRONMENTAL PROBLEMS

The article notes that the solution of environmental problems is impossible without upbringing of the ecological culture of population. Therefore, an important role belongs to environmental education and upbringing. It has been noticed that the level of ecological culture of the population is most clearly manifested in the waste management of households. The article presents the results of the study of public opinion of the residents of Zhytomyr and Zhytomyr region on important environmental issues; in particular, the problems of solid household waste management, as well as the citizens' readiness to take part in their solution. The conclusion is made about the need for more active work to improve the level of ecological culture of the people through their environmental education and training for different target groups. The households, the producers of goods and services, the business subjects in the field of waste management, as well as the local government may be the target audience concerning the research into the mentioned problems. For each of these groups various content of information messages taking into consideration the specifics of every target group are proposed.

Key words: ecological culture, ecological upbringing, ecological education, waste management culture.

УДК 378.14:51(045)

Гусак Людмила Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем
Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного
університету, м.Вінниця, Україна

Гулівата Інна Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем
Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного
університету, м.Вінниця, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

В статті розкрито теоретичний аспект значення математичної компетентності в контексті сучасного розвитку суспільства, охарактеризовано та сформульовано основні критерії формування математичної компетентності для майбутніх економістів. Акцентовано увагу на те, що саме цілеспрямоване формування у майбутніх економістів професійної математичної компетентності забезпечить рівень професійної підготовки фахівців, що відповідають сучасним вимогам суспільства і виробництва, сприятиме їх працевлаштуванню і кар'єрному росту.

Ключові слова: професійна освіта, математична компетентність, професійна компетентність, математична підготовка фахівців, професійна спрямованість навчання.

Вступ. Аналіз перспектив розвитку економіки і соціальної сфери України свідчить про збільшення потреби в кваліфікованих фахівцях з вищою економічною освітою, основною характеристикою яких є розуміння грамотно розв'язувати професійні завдання і володіти вміннями їх комплексного застосування, тобто бути професійно компетентними. І саме математична компетентність є складовою професійної компетентності, яка відіграє важливу роль у професійній діяльності студентів - майбутніх економістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам формування математичної компетентності студентів економічних спеціальностей присвячені роботи таких вчених як Я.А.Барлукової, Є.Ю.Беляніної, Д.А.Картярів, Н.М.Корабльової, М.С.Маньшина, С.А.Ракова, Л.І.Зайцевої, В.В.Поладової та ін. Вони визначають математичну компетентність студентів економічних спеціальностей як частину професійної компетентності, відносячи до математичної компетентності критичність, креативність, дисциплінованість розуму, самоконтроль, діалогічність; систему умінь і навичок: вміння мислити емпірично, теоретично, логічно, алгоритмічно, образно, комбіновано. Вони розуміють під математичною компетентністю характеристику особистості, яка відображає готовність до вивчення математики, наявність глибоких і міцних знань з математики і вміння використовувати математичні методи в професійній діяльності.

Проблема розвитку математичної компетентності студентів відображена в дослідженнях М.С.Анісімової, І.І.Бондаренко, О.А.Валіханової, Б.В.Гнеденка, Г.І.Іларіонова, Д.А.Картьожнікової, Л.Д.Кудрявцева, Є.М.Петрової, С.А.Севастьянкової, С.А.Шунайлової, Т.І.Федотової, Н.Г.Ходиревої, і ін. Автори обґрунтовують можливість підвищення якості математичної підготовки за допомогою реалізації професійної спрямованості навчання математики. В їхньому розумінні, математична компетентність – це системна властивість особистості суб'єкта, що характеризує його глибоку обізнаність в предметній області знань, особистісний досвід суб'єкта, націленого на перспективність в роботі, відкритого до динамічного збагачення, здатного досягати значних результатів і якості в математичній

діяльності.

Аналіз різних точок зору дозволяє зробити висновок про багатозначність сучасного тлумачення поняття «математична компетентність» студентів економічних спеціальностей.

Метою статті є розкриття сутності поняття «математична компетентність» та її значення в професійній підготовці майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Одним із завдань вищої школи є забезпечення фундаментальної підготовки компетентних економістів, що сприяє професійній мобільності і формуванню вміння самостійно добувати, удосконалювати і поглиблювати свої знання. В зв'язку з цим ефективна діяльність економіста в сучасному економічному просторі передбачає підвищення рівня математичної підготовки, яка розвиває мислення і дозволяє використовувати математичні методи для розв'язання фундаментальних і прикладних економічних задач, тобто формувати математичну компетентність.

Формування математичної компетентності визначається такими рівнями навчальних досягнень:

- предметний рівень формування в рамках математичних навчальних дисциплін;
- міждисциплінарний рівень формування в рамках математичних, інформаційних та економічних дисциплін;
- професійний рівень в рамках фахових дисциплін, виробничої практики та дипломного проектування [1, с.110].

Залежно від рівня формування математичних компетентностей економістів типові професійні завдання формуються на мові відповідної предметної області. Але для всіх них суттєвим є набуття певних математичних умінь, до яких належать:

- уміння математичного мислення;
- уміння математичного аргументування;
- уміння математичного моделювання;
- уміння постановки та розв'язування математичних задач;
- уміння презентації даних;
- уміння оперування математичними конструкціями;
- уміння математичних спілкувань;
- уміння використання математичних інструментів.

Наведені математичні уміння об'єднуються у три класи компетентностей:

I – репродукція, визначення, обчислення, спроможність відтворити математичні конструкції, давати визначення математичних об'єктів, виконувати обчислення;

II – структуризація та інтеграція для розв'язування задач;

III – математичне мислення, узагальнення та інсайт.

Основними критеріями формування математичних компетентностей економіста є:

- когнітивно-діяльнісний критерій, який включає знання і розуміння основ математичної науки на фундаменті середньої освіти; здатність знаходити й інтерпретувати потрібну математичну інформацію для вирішення конкретних завдань, в тому числі і професійних; знання методів наукового дослідження; вміння логічно мислити, проводити доведення основних тверджень, встановлювати логічні зв'язки між поняттями;

- мотиваційно-ціннісний критерій, який поєднує в собі інтерес студентів до математичної підготовки і усвідомлення її значущості для майбутньої кар'єри; розуміння ними необхідності використання математичного апарату для ефективного функціонування в різних ситуаціях професійної діяльності; бажання студентів підвищити свій рівень математичної підготовки і придбати нові знання і навички для застосування їх в професійній діяльності; інтерес учнів до різних видів діяльності на заняттях з математики;

- емоційно-вольовий критерій, який пов'язаний з адекватною оцінкою учнями своїх здібностей і вироблення почуття власної відповідальності за успіхи в навчальній і майбутньої професійній діяльності і включає в себе: самооцінку підготовленості студентів до застосування математичних знань, умінь і навичок у професійній діяльності; впевненість студентів в необхідності вивчення математики; усвідомлення своїх поточних і майбутніх потреб в освіті; задоволення від використання додаткових ресурсів в процесі математичної підготовки; можливість керувати процесом свого навчання [2, с.32].

На сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти спостерігається серйозна проблема, пов'язана з низьким рівнем математичної підготовки студентів економічних спеціальностей. Ця проблема обумовлена протиріччями між: інтенсивним потоком накопичення математичних знань і обмеженими можливостями їх засвоєння особистістю з недостатнім рівнем сформованості математичної компетентності; зростанням вимог роботодавців до рівня математичної підготовки економістів і рівнем математичної компетентності випускників економічних спеціальностей вищих навчальних закладів; практичною значущістю модернізації професійної освіти на основі інтерактивних технологій навчання і відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій по їх реалізації в процесі формування і розвитку математичної компетентності студента економічного ВНЗ.

Професійна спрямованість математичної підготовки майбутніх економістів повинна забезпечувати підвищення рівня математичної компетентності студентів, усвідомлення цінності математики для майбутньої професійної діяльності, а тому студенти повинні бачити необхідність моделювати, аналізувати, розв'язувати математичні задачі економічного змісту. Це означає, що основою формування математичних компетентностей

економіста, має виступити контекстне навчання, коли відбувається включення навчальної діяльності з оволодіння математичних методів в аналог його майбутньої професійної діяльності. При відборі змісту цього навчання важливим питанням є питання про те, як встановити розумний баланс між фундаментальністю і професійною спрямованістю математичної підготовки, без якого неможливо досягти її високої якості.

Для посилення ефективності професійної спрямованості формування математичної компетентності майбутніх економістів необхідною умовою є розв'язання професійно орієнтованих математичних задач, що поєднують теоретичний і практичний аспекти фундаментальних математичних знань, які лежать в основі інтелектуальних можливостей особистості та сприяють формуванню продуктивних типів мислення і способів логічного аналізу.

«Фундаментальні знання – це найбільш стабільні та універсальні, загальнотеоретичні знання зміст яких характеризується максимальною узагальненістю та структурованістю певним чином, розкриває і визначає різноманітність внутрішніх та зовнішніх зв'язків даних» [3, с.34].

Крім того, формування математичної компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки є наявність необхідного інформаційно-методичного забезпечення викладання дисципліни «Вища та прикладна математика», яке дає можливість проілюструвати абстрактні властивості реальних процесів і об'єктів, матеріалізувати їх зображення у свідомості студентів, що, в свою чергу, позитивно впливає на якість засвоєння математичного матеріалу.

Не менш важливою умовою формування математичної компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки, на нашу думку, є створення позитивної мотивації під час вивчення вищої та прикладної математики. Оскільки саме стійка позитивна мотивація сприятиме формуванню пізнавальних і професійних мотивів навчальної діяльності, емоційна компонента забезпечуватиме продуктивність розумової діяльності, підвищуватиме працездатність студентів, надаватиме отриманим математичним знанням ціннісного значення.

І, нарешті, процес формування математичної компетентності не можливий без застосування педагогічного моніторингу і педагогічного контролю за якістю засвоєння математичних знань майбутніх економістів у процесі фахової підготовки. Адже, педагогічний моніторинг є комплексною характеристикою позитивних чи негативних тенденцій процесу формування математичної компетентності, на основі аналізу яких здійснюється відповідна корекція, яка наблизитиме рівень сформованості математичної компетентності до бажаних результатів.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Як бачимо, поняття «математична компетентність» студентів – майбутніх економістів досить широке, і на сучасному етапі розвитку суспільства воно визначається неоднозначно. Але з впевненістю можна сказати, що розвиток і формування професійних математичних компетентностей майбутніх фахівців в економічній галузі, дозволить їм стати ключовими фігурами і гарантами стабільного зростання економічного добробуту країни.

Список використаної літератури

1. Байгушева И.А. Профессионально направленная математическая подготовка экономистов в вузе: монография [Текст] / И.А.Байгушева. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2013. – 172 с.
2. Головань М.С. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки «фінанси і кредит» // Вища шк. – 2011. – № 9. – С. 27–38.
3. Петченко А.М. Фундаментальные науки в системе высшего образования / А.М.Петченко, А.С.Сысоев // Фундаментальная освіта ХХІ століття: наука, практика, методика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків: ХНУБА, 2013. – С. 133–135.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2017 р.

Гусак Людмила

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры экономической кибернетики и информационных систем
Винницкий торгово-экономический институт Киевского национального торгово-экономического университета, г.Винница, Украина

Гуливата Инна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры экономической кибернетики и информационных систем
Винницкий торгово-экономический институт Киевского национального торгово-экономического университета, г.Винница, Украина

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

В статье раскрыто теоретический аспект значения математической компетентности в контексте современного развития общества, охарактеризованы и сформулированы основные критерии формирования математической компетентности для будущих экономистов. Акцентировано внимание на том, что именно целенаправленное формирование у будущих экономистов профессиональной математической компетентности обеспечит уровень профессиональной подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям общества и производства, способствовать их трудоустройству и карьерному росту.

Ключевые слова: профессиональное образование, математическая компетентность, профессиональная компетентность, математическая подготовка специалистов, профессиональная направленность обучения.

Husak Ludmyla

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor
Vinnitsia Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine

Hulivata Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor
Vinnitsia Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine

**THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE
ECONOMISTS**

Professional orientation of mathematical training of future economists should provide an increase in the level of mathematical competence of students, recognizing the value of mathematics for future careers. To enhance the effectiveness of a professional orientation forming of mathematical competence of future economists are:

- First, the solution of professionally oriented mathematical problems, combining theoretical and practical aspects of mathematical knowledge. Mathematical modeling, in turn, is a versatile tool as close as possible to the formulated objectives or goals the fastest way and at the lowest cost;

- Secondly, the availability of the necessary information and methodological support of teaching of discipline "Higher and applied mathematics", which makes it possible to illustrate the abstract properties of real processes and objects, to materialize their image in the minds of students, which in turn positively affects the quality of learning mathematical material;

- Thirdly, the creation of a positive motivation when studying mathematics. Sustained positive motivation is the key to the effectiveness of the implementation of training activities, increases the quality level of mathematical knowledge makes them a valuable asset of individuals, which positively affects the process of formation of mathematical competence of future economists;

- Fourthly, the use of pedagogical monitoring and pedagogical control over the quality of mastering mathematical knowledge of future economists in the process of professional training.

Key words: professional education, mathematical competence, professional competence, mathematical training of specialists, professional orientation of training.

Dido Nataliya

Lecturer of the Department of Foreign Languages
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

TO THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' BUSINESS LETTER WRITING SKILLS

The article focuses on the main aspects the students should be taught to acquire the skills of business letters writing in English, as well as the peculiarities of the style of business letters that should be explained to students to give them clear understanding of this way of business communication. In the article the role of business correspondence, as well as its structure, main qualities and style of presentation are defined. Business letters are defined as a media or means through which views are expressed and ideas or information is communicated in writing in the process of business activities. Students in their future business activity will have to write letters seeking information about availability of goods, services, their price, quality, offering some products, placing orders for purchase of goods, looking for a job, etc.

Key words: business letter, business correspondence, writing skills, style of presentation, qualities of business letter

Introduction. English is the language of international business and, therefore, it is very important for Business people to be able to adequately express themselves in spoken and written English. In order to communicate effectively in written English, a person must not only possess a good understanding of the English lexicon and related syntactical structures and rules but also be able to use the appropriate lexical and syntactic structure in particular types of written business correspondence.

The topicality of the subject of our investigation is determined by the fact that in today's reality there is a particular need for highly qualified specialists in various fields that have the knowledge of the language most widespread in the world community. The successful development of the economy and competitiveness in international markets requires not just translators but experts in various fields of science, technology and economics possessing a foreign language to the extent necessary for mutual understanding of different language cultures. So, the requirements to foreign language proficiency are significantly changing today, the practical skills of using business language in oral and written language, the ability to use a foreign language in professional activity are becoming more and more important.

Now the importance of letters has increased because of vast expansion of business, increase in demand as well as supply of goods. First of all, business letters help in maintaining proper relationship as nowadays business activities are not confined to any one area or locality. The businessmen as well as customers are scattered throughout the world. Thus, there is a need to maintain proper relationship among them by using appropriate means of communication. Here business letters play an important role. The customers can write letters to the businessman seeking information about products and businessmen also supply various information to customers. This helps them to carry on business on national and international basis.

The analysis of recent investigations. The question of the development of business letter writing skills was under research of foreign (S.L.Brock [4], A.Kench [5]) and Ukrainian (I.Karpus [1], L.Seredyuk [3], A.Plotnikov [2]) linguists. The analysis of the literature shows that the scientists have made an attempt to work out some techniques and approaches of business letter writing skills and to think of the ways of improvement of these skills.

The aim of the investigation is to consider the main aspects of teaching students the skills of business letters writing in English, as well as the peculiarities of business letters writing style.

Main material. Initially, the meaning and importance of business correspondence, as well as its structure and style of presentation should be introduced to students. The growing business and cultural ties with foreign countries require the skills of business letters writing from modern experts. Business correspondence is a means of sharing information. Writing a business letter requires special skills. Business letters may be defined as a media or means through which views are expressed and ideas or information is communicated in writing in the process of business activities [6, p.155]. Students in their future activity will have to write letters seeking information about availability of services, their price, quality, or offering some products, looking for a job, etc.

Any act of written business communication should be at most effective thus business letters, reports, contracts, claims and other documents must be written in accordance with modern requirements to business correspondence. In order to learn to write business letters successfully, students should be aware of the peculiarities of their content, structure, qualities and style. A letter should serve the purpose for which it is written. A good business letter should possess the following qualities [8, p.57]:

- *Simplicity* – Simple and easy language should be used for writing business letters. Difficult words should be strictly avoided, as one cannot expect the reader to refer to the dictionary every time while reading letter.

- *Clarity* – The language should be clear, so that the receiver will understand the message immediately, easily and correctly. Ambiguous language creates confusion. The letter will serve the purpose if the receiver understands it in the same manner in which it is intended by the sender.

- *Accuracy* – The statements written in the letter should be accurate to, the best of the sender's knowledge. Accuracy demands that there are no errors in the usage of language – in grammar, spellings, punctuations etc. An accurate letter is always appreciated.

- *Completeness* – A complete letter is one that provides all necessary information to the users.

- *Relevance* – The letter should contain only essential information. Irrelevant information should not be mentioned while sending any business correspondence.

- *Courtesy* – Courtesy wins the heart of the reader. In business letters, courtesy can be shown/expressed by using words like please, thank you, etc.

- *Neatness* – A neat letter is always impressive. A letter either handwritten or typed, should be neat and attractive in appearance. Overwriting and cuttings should be avoided.

When establishing business contacts correct and well-worded letter can present the company in the best way

possible and make a good impression on a potential partner. Considering this, business letter must be competitive in terms of content, design, and way of delivery. Being equal in all economic conditions a good business letter should win psychologically.

In the process of teaching the general features of business correspondence should be explained to students. First of all, they should remember that a business letter, serving as a major means of formal communication, has become an independent "genre". It possesses its own style and phraseology, vocabulary and syntactic constructions. The style and the language of business letter are its most important components, as through them the main purpose of the letter is fulfilled – bringing the information to the recipient that would cause a reaction and result.

The most important requirement to the language of the business letter is accuracy and prevention of the possibility of different interpretations. Visual accuracy, precision of facts or register accuracy are achieved by the usage of certain words in accordance with their lexical meaning.

Communicative precision is ensured by correspondence of the meaning of words, context and grammatical constructions, the correlation between the parts of the text. In addition, the language of official documents should be characterized by such feature as consistency. The principle of the presentation of information in business letters is formally logical. The subject is considered from the perspective of social relationships rather than interpersonal. Hence lack of emotional and expressive assessment of the situation or the fact, objectivity of presentation, neutral tone, and conciseness are the main characteristics of business letters.

It is always quite difficult to stick to the desired style, especially if you need to write in a foreign language. In this case we should be aware of the fact that every language has its own distinctive set of idiomatic expressions, grammatical forms and lexical phrases and its stylistic peculiarities.

In general, in the long history of its development business language has developed special language form – clichés associated with specific genre, type of document and its compositional part. The peculiarity of the current stage of the development of official documentation is its unification and standardization – bringing language and text means to some unified form. The task of drawing up the document becomes easier due to the possibility to choose the formulas according to the purpose of the sender of the letter.

Business letters should conform to the following format [7, p.1]: 1) Heading – the sender's address (but not the sender's name). 2) Date. 3) Inside address – the recipient's address. 4) Greeting – the opening salutation (*Dear Dr. Jones*). 5) Body – if the reason for writing is clear and simple, we should state it in the first paragraph; if details are necessary, provide them in the first paragraph and then move on to state the purpose of the letter. 6) Closing – the complimentary closing (*Sincerely, Cordially, Yours truly, Respectfully yours, Best regards*). 7) Signature – the full name of the sender, including any title. 8) Additional information – may include a list of the recipients of copies of the letter (*cc John Doe*), the word *Enclosures* or the abbreviation *enc.* to indicate that additional material mentioned in the letter is enclosed.

For effective business letter writing certain ethical and psychological recommendations have been worked out. In particular, it is recognized that the point of view of the addressee should be taken into account while writing the letter. The issue should be viewed from the position of the

recipient comprehending his needs, determining his interest and predicting his reaction. Good manners are important not only in personal contacts, but also in correspondence, thus any idea, especially negative one (complaint, rejection of proposals, refusal to cooperate, etc.) can and should be expressed politely and tactfully.

Students should be taught the rules of language etiquette of writing (more formal than the etiquette of speech) as well. Taking into account the variety of types of business letters (letter of invitation, a letter of order, a letter of request, etc.), the writer is not only to use appropriate clichés and structures, follow the rules of politeness, but also use specialized language to create the content of the letter.

In practice, a vast use of cliché-phrases in the official written English language and the use of different types of conjunctions in the middle of a phrase unity between sentences and paragraphs cause special difficulties for students hard to overcome. That's why students should do special exercises aimed at mastering the style of writing. In addition, students perform creative tasks for writing official letters, for example, when studying the topic «Applying for a position» students learn to write a resume and cover letter.

The process of teaching should be organized in the way students are able to work out all the necessary material and to learn the necessary skills of writing business letters. First of all, the samples of different types of business letters should be represented to students, theoretical and practical recommendations for their use should be given. Then they learn situation-specific vocabulary and grammar structures they can use to write reports, proposals, emails and CVs etc. It is performed through group work and a variety of practical exercises, such as: – choose the English equivalents of the phrases characteristic of certain type of business letters written in their native language; – insert missing letters or words into sentences; – insert some meaningful words into clichés; – choose cliché phrases from the set of words; – write a letter (a part of letter).

The mentioned exercises enable students to learn the structure of the types of business letters, to master lexical and grammatical material necessary for their writing. Then students perform creative training exercises, where they have to write a business letter of a certain type independently, using the particular situation and initial data. The following tasks may be given to students: – start, continue or complete the letter using corresponding stereotyped phrases; – write a letter using the sample letter; – continue the letter, using the original data and so on.

The aim of these tasks is to provide students with practical and essential writings skills that will enable them to communicate effectively in written format so they can achieve their goals in English-speaking markets.

Business Letter provides student's readiness to expression. The student becomes an active participant of the educational process, when he gets the task to write a business letter, to inform about the arrival of the head of the company or to book a room in hotel etc.

Conclusions. Thus, to develop students' business letter writing skills effectively the work should be conducted towards mastering the style of presentation, phraseology that is used, vocabulary and syntax of business correspondence. The psychological component and the skills of strategic planning of the message should be taught as well. Business letters provide conditions for the development of students' thinking, contribute to forming certain skills of oral and written speech in the sphere of business.

Список використаної літератури

1. Карпуть І.А. Английский деловой язык /Карпуть І.А. – Киев: МАУП, 1995. – 46с.
2. Плотников А.В. Деловая переписка с зарубежным партнером / под. ред. А.В.Плотникова. – Киев: Мира, 1992. – 125с.
3. Середюк Л.А. Навчання діловому листуванню англійською мовою/ Л.А.Середюк, Н.В.Данилова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.stationline.org.ua/pedagog/106/19016-navchannya-dilovomu-listuvannyu-anglijskoyu-movoyu>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Brock S.L. Better business writing: techniques for improving correspondence / Susan L. Brock. – Delhi: Viva Books, 2004. – 94 p.
5. Kench A. Writing business letters / A. Kench. – London: Mackmellan Press, 1988. – 226 p.
6. National Institute of open schooling (2011). Business Correspondence. Lesson 14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://old.nios.ac.in/Secbuscour/cc14.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Palmer G. Specific Guidelines for Writing a Business Letter./ Gail Palmer [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<https://www.scribd.com/document/200845283/Specific-Guidelines-for-Writing-a-Business-Letter>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Shiyab S.M. Writing Business Letters Across Languages: A Guide to Writing Clear and Concise Business Letters for Translation Purposes / S.M.Shiyab, S.Halimi. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015. – 160 p.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2017 р.
Рецензент: канд. пед. наук, доц. Бартош О.П.

Дидо Наталія
преподаватель кафедры иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ

В статье основное внимание уделяется главным аспектам развития у студентов навыков написания деловых писем на английском языке, особенностям стиля деловых писем, который должен быть понятным студентам для успешного освоения этих навыков. Поскольку английский язык получил статус языка международного делового общения, развитие профессиональных навыков письма у будущих специалистов различных отраслей трудно переоценить. В статье определены виды заданий, выполнение которых поможет овладеть необходимыми навыками написания деловых писем. В статье подчеркивается, что деловые письма обеспечивают условия для развития мышления студентов, способствуют формированию определенных навыков устной и письменной речи в сфере деловой переписки.

Ключевые слова: деловое письмо, ведение деловой переписки, навыки письма, стиль изложения, качества делового письма.

Дідо Наталія Данилівна
викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ

У статті основна увага приділяється головним аспектам розвитку у студентів навичок написання ділових листів англійською мовою, особливостям стилю ділових листів, який повинен бути зрозумілим студентам для успішного опанування цих навичок. Оскільки англійська мова набула статус мови міжнародного ділового спілкування, розвиток професійних навичок письма у майбутніх фахівців різних галузей важко переоцінити. У статті визначено види завдань, виконання яких допоможе оволодіти необхідними навичками написання ділових листів.

Ключові слова: діловий лист, ведення ділової переписки, навички письма, стиль викладу, якості ділового листа.

Добровольська Катерина В'ячеславівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри біофізики, медичної апаратури та інформатики
Вінницький національний медичний університет ім.М.І.Пирогова
м.Вінниця, Україна

МЕДИЧНІ СИМУЛЯТОРИ ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядаються симуляційні технології та їх роль в інноваційному освітньому процесі студентів-медиків. Проаналізовані складові інноваційного освітнього симулятора та особливості освітнього середовища вищого медичного навчального закладу. Доведено, що активний розвиток і впровадження нових технологій в освітньому процесі дозволяє не тільки якісно оцінити рівень отриманих знань, а й зробити моделювання основних етапів лікувального процесу. Зроблено висновок, що моделювання клінічних ситуацій значно підвищує рівень освіти медичних працівників і дозволяє зробити вибір відповідного типу обладнання, визначити методику аналізу правильності дій і відтворити реалістичну робочу зону.

Ключові слова: медичні симулятори, підготовка медичних працівників, інноваційна освіта, симуляційна освіта, симуляційні технології, моделювання.

Вступ. Можливості використання симуляторів в медицині для набуття практичного досвіду майбутніми фахівцями та досвідченими медичними працівниками важко переоцінити. Навчання фахівців проводиться за допомогою сучасних імітаторів пацієнта, комп'ютерних програм і тренажерів. У спеціальних імітаційних центрах застосовуються різні сценарії, враховуючи особливості і цілі навчання. У них отримують знання і підвищують кваліфікацію терапевти, хірурги, травматологи, інші лікарські спеціальності та допоміжний медичний персонал. Завдяки новим технологіям можна безпечно і недорого отримати навички такого виду діагностики, як гнучка ендоскопія, або ж новим методам оперативного втручання, як лапароскопічна холецистектомія. Однак, в якості методу навчання та тренування ця система почала застосовуватися закладами медичної освіти з другої половини 20 століття. Першим симулятором, який використовувався для клінічного моделювання, став навчальний робот-манекен, створений в Каліфорнії. Цей «пацієнт» міг імітувати дихання, відтворювати звуки і пульсацію артерій, тиск крові і навіть міг реалістично реагувати на введення препаратів. Однак, цей перший манекен-симулятор не міг моделювати реакцію на дозування препарату. Наступний, більш досконалий варіант «електронного пацієнта», що з'явився в університеті Флориди Університеті в кінці 90-х, міг в повній мірі відтворювати будь-які реакції і зміни роботи систем і органів людського організму.

Аналіз останніх дослідження і публікацій. Інновації в освіті були об'єктом дослідження багатьох вчених: С.В.Костокевича, С.М.Кройтор, Н.Л.Селіванової, Ф.Янсен, та інших. Так, Н.Л.Селіванова, вважає, що наразі не можливо констатувати наявність повномасштабного аналізу ефективності та результативності, наявних і виникаючих інновацій у галузі освіти [1, с.8]. На думку С.М.Кройтор іновації є процесом отримання вигоди зі знань для забезпечення технологічної конкурентоздатності та лідерства. Роль симуляційної освіти в медичних закладах оцінювали О.А.Льовків та К.В.Серіков [2], а комп'ютерні симулятори для самопідготовки інтернів Н.Г.Завгородня, О.А.Рудичева та Н.С.Луценко [3]. В.В.Єричев вважає, що симуляційні технології в навчанні рядових студентів слід застосовувати не тільки як складову частину клінічної підготовки, а як один з механізмів, які формують клінічне мислення на високому і мотивованому рівні [4]. Не зважаючи на значну кількість публікацій щодо використання симуляторів, це питання не розглядалося в контексті інноваційної освіти.

Мета статті дослідження можливості використан-

© Добровольська К.В.

ня медичних симуляторів як невід'ємної складової підготовки майбутніх медичних фахівців в інноваційному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні симулятори незамінні для навчання майбутніх лікарів в умовах критичного стану пацієнта та дозволяють відпрацювати і оцінити особливості взаємодії кожного члена лікарської команди без ризику для життя хворого. Наприклад, віртуальний симулятор для хірургів «Смайл Тренінг», який дозволяє навчати молодих фахівців проведеною операцій дітям із заячою губою, а також з іншими пороками щелепно-лицьового розвитку. Цей веб-інтерактивний інструмент забезпечує навчальне проведення складних анатомічних операцій в режимі 3Д, досі хірурги не мали такої можливості [5]. Використовуючи симулятори, можна відтворити будь-які стани організму при будь-яких діях і умовах. Основною перевагою симуляції є повна безпека для здоров'я життя пацієнтів, так як їх роль виконують манекени або комп'ютерні програми. З урахуванням завдання (навчання УЗД та інших видів діагностики, або ж оперативне втручання, лікування за допомогою медикаментів) можна зробити вибір найбільш підходящого типу обладнання, визначити методику аналізу правильності дій і відтворити реалістичну робочу зону. Тут можуть стати в нагоді як тренажери з частковою симуляцією (допоміжне дихання, інтубація трахеї і ін.) або складні системи, що дозволяють здійснити будь-який необхідний рівень моделювання. Симуляція пацієнта є сьогодні окремим видом науки. Навички, придбані з її допомогою, з успіхом використовують в справі доведення до досконалості клінічного моделювання. З метою застосування в інноваційному навчальному процесі тренажери класифікують на такі форми [6]: – вербальні тренажери (рольові ігри); – стандартизовані пацієнти (актори); – тренажери практичних навичок з використанням фізичних або віртуальних моделей; – «пацієнти-на-екрані» – тренажери з відеозображенням пацієнтів на моніторі без використання фізичної імітації; – «електронні пацієнти» – повноцінні фізичні імітації організму або частин організму, доповнені умовно-реалістичною моделлю взаємодії зі студентами.

Забезпечення відповідного рівня навчального процесу висококваліфікованих фахівців на основі новітніх досягнень науки і техніки для задоволення потреб держави, приведення якості підготовки медичного персоналу потребує приділення уваги інноваціям в освітній середовищі. Однією зі сторін інноваційного розвитку медичного закладу освіти є якісна підготовка кадрів, що зводиться до простої комбінації знань і навичок, орієнтованих на вирішення реальних завдань практичного

лікування хворих. Тобто освітній процес повинен бути адаптований до запитів сучасної медичної допомоги, орієнтований на забезпечення можливостей самопізнання студента-медика. Результатом процесу навчання має стати формування професійно значущих якостей особистості майбутнього лікаря, які визначають його професійну компетентність, навички та майстерність [7].

Активний розвиток і впровадження нових технологій в освітньому процесі дозволяє не тільки якісно оці-

нити рівень отриманих знань, а й зробити моделювання основних етапів лікувального процесу. Моделювання є корисним інструментом для навчання. Воно підходить для оцінки ефективності, але немає достатніх доказів впливу використання симуляторів у навчанні на якість надання медичної допомоги [8].

При цьому, сама методика застосування симуляційного навчання, як і будь-яка інновація в освіті, повинна відповідати визначеній структурі (рис. 1).

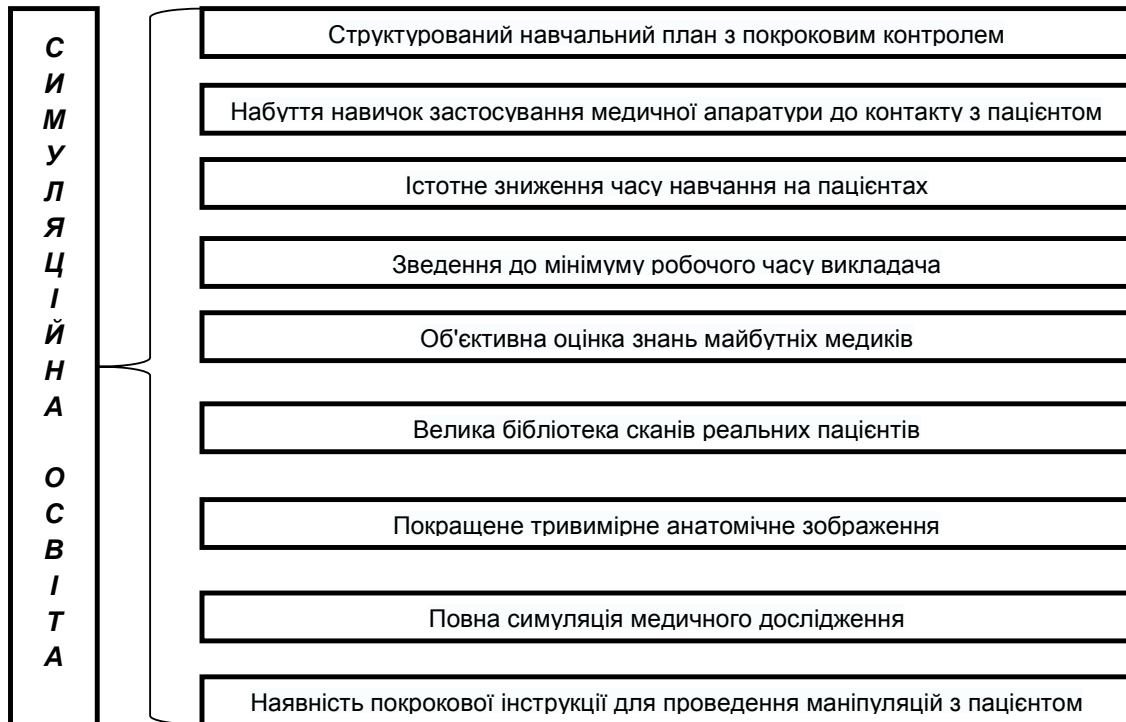


Рис. 1. Складові іноваційного освітнього симулятора

Застосування в освітньому процесі сучасних симуляційних технологій сприяє формуванню в більшій мірі необхідних професійної компетенцій, які дозволяють фахівцеві адаптуватися до різних практичних ситуацій.

Наріжним каменем освітнього процесу в медицині є питання етики і безпеки в роботі з пацієнтом. Відомо, що чим нижче рівень підготовки спеціаліста, тим вище ймовірність лікарської помилки, яка може бути досить-таки високою на початковому рівні оволодіння мануальними навичками. Робота на симуляторі дозволяє максимально точно оцінити рівень засвоєння мануальних навичок, а також програмувати змінне віртуальне середовище під час залково-екзаменаційного блоку. У зв'язку з цим зростає необхідність більш активного використання симуляторів на рівні інтернатури [8].

Високий рівень професійної компетентності є вирішальним фактором професійного розвитку фахівців. Перевагами використання іноваційних симуляційних технологій в навчальному процесі є: підвищення якості навчання; зменшення потреби в навчально-методичних посібниках на паперових носіях; зниження витрат на організацію і проведення навчальних занять; самотестування отриманих знань і навичок. В якості основи реформування системи навчання має стати використання в навчальному процесі електронних підручників і навчально-тренінгових практикумів, які інтегрують в собі можливість різних педагогічних програмних засобів. Окремо слід виділити, що симулятор може повністю замінити реального пацієнта, що зводить ризик медичних помилок з важкими наслідками до мінімуму. Такий ризик має місце лише в сенсі можливого виходу з ладу самого симулятора, що призведе до економічних на-

слідків, а життя і здоров'я потенційного «навчального» пацієнта залишаться поза загрозою.

Важливість ролі інновацій у набутті практичних навичок студентів потребує використання в навчанні різноманітних симуляторів: від примітивних схем і таблиць до складних, антропоморфних, що дозволяють максимально наблизити умови навчальної аудиторії до клініки [8]. Використання симуляторів у навчанні повинно супроводжуватися: необхідним навчальним матеріалом, виконуючи функції навчальної та контролюючої програми; містити довідники та навчальні бази даних та матеріали і завдання для проведення лабораторного практикуму. Електронні навчально-тренінгові практикуми дозволяють крім засвоєння нових знань, отримати можливість отримання навичок практичної роботи. Причому, присутність викладача при виконанні завдань даних практикумів не обов'язково. Це сприяє тому, що студенти мають можливість в рамках вищої освіти отримати додаткову професійну підготовку, засновану на отриманні стійких практичних навичок по досліджуваному дисциплінам з використанням симуляційних технологій. Симуляційні навчально-тренінгові практикуми придатні для студентів з різним рівнем знань. Їх застосування дозволить підвищити ефективність перенесення теоретичних концепцій в галузь практичної діяльності. При вирішенні завдань на симуляційних комплексах відбувається занурення в реальність, що сприяє стимулюванню творчого мислення і практичного хисту майбутнього лікаря. При цьому прищвиджується досягнення необхідного результату навчання, розвивається системний підхід до вирішення проблем, відбувається практичне відпрацювання ви-

вчених теоретичних знань. Крім цього, за допомогою інноваційних симуляторів можливо вирішити одну з основних проблем сучасного освітнього процесу – формування навчальної мотивації пізнавальної активності [7]. Важливою особливістю при використанні фантомів і симуляторів в освітньому процесі є істотне зниження емоційного бар'єру, який перешкоджає студенту виконати передбачені лікувальні процедури. Тому, єдиним ефективним і безпечним методом навчання на сьогоднішній день є симулятори різного рівня реалістичності і антропоморфні андроїди.

На сучасному етапі є великий спектр медичних симуляторів різного рівня реалістичності та складності для освітньої та науково дослідницької діяльності, вироблених в нашій країні і за кордоном. На сьогодні, актуальність, ефективність і безпека симуляційного навчання є загально визнаною. Однією з основних завдань провідних фахівців медиків, викладачів медицини і розробників симуляційного медичної освіти є створення єдиної системи використання імітаційних навчання в системі безперервної медичної освіти. Найбільш доцільною і поширеною формою реалізації цього завдання, на думку більшості провідних фахівців у цій галузі, є створення навчальних симуляційних центрів [10].

Висновки. Отже, уяви і інноваційну освіту, яка не супроводжується симуляційними технологіями в на-

вчанні наразі не можливо. Її доцільно розглядати не тільки для підготовки рядових студентів-медиків, а й як один з механізмів, що запускають і формують клінічне мислення на високому і мотивованому рівні. Отже, ці форми навчання потребують детермінованої методологічної підтримки та контролю з боку провідних навчально-методичних об'єднань, наукової оцінки і подальшого дослідження та вдосконалення [9].

Завдяки моделюванню можна набути практичних клінічних навичок, не ставлячи під загрозу життя пацієнта, легко організувати індивідуальне або командне навчання фахівців, вивчить рідкісні випадки клінічних станів хворого. Симуляційні навчання забезпечує високу засвоюваність досліджуваного матеріалу і можливість об'єктивної оцінки рівня підготовки лікарів.

Робота на фантомах дозволяє студенту освоїти необхідні вміння, не завдаючи шкоди здоров'ю людини, навчити працювати відповідно до сучасних алгоритмами надання допомоги, підвищити рівень виконання складних медичних маніпуляцій, оцінити ефективність власних дій [9]. Моделювання клінічних ситуацій значно підвищує рівень освіти медичних працівників.

Перспективи подальших досліджень. Постійне оновлення симуляторів потребує оцінки можливості їх використання у навчальному процесі студентів-медиків та створення відповідного методичного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Селиванова Н.Л. Направления перспективных разработок в сфере воспитания / Н.Л.Селиванова // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – С.8–13.
2. Лёвкин О.А. Опыт использования симуляционных технологий при обучении врачей и парамедиков / О.А.Лёвкин, К.В.Сериков // Матеріали XII навчально-методичної конференції ДЗ „ЗМАПО МОЗ України”. – Запоріжжя, 2015. – С.67-68.
3. Завгородняя Н.Г. 3 Использование компьютерных симуляторов в самостоятельной работе врачей интернов и курсантов на кафедре офтальмологии. / Н.Г.Завгородняя, О.А.Рудычева, Н.С.Луценко [и др.] // Матеріали VII навчально-методичної конференції ДЗ „ЗМАПО МОЗ України”. – Запоріжжя, 2010. – С. 31-32.
4. Еричев В.В. Процесс формирования мануальных навыков студентов стоматологического факультета на кафедре стоматологии / В.В.Еричев // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. – С.129-131.
5. Пичугина Е. 20 медицинских инноваций, которые потрясут мир [Электронный ресурс] – 2015. – Режим доступа: <http://www.mk.ru/social/2015/01/23/20-meditsinskikh-innovaciy-kotorye-potryasut-mir.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Габа Д.М. Навчання і нетипові навички: політика, термінологія / Д.М.Габа // Саймул Хелч. – 2011. – № 1 – С.8-10.
7. Герцева Т.Ф. Профессиональная подготовка кадров в инновационной образовательной среде / Т.Ф.Герцева, И.К.Мирончик // Матеріали VI Международной заочной научно-практической конференции БГУ. – Минск, 2012. – С. 52-55.
8. Севбитов А.В. Дискуссия: особенности использования симуляторов 1 и 2 уровней реалистичности в обучении студентов стоматологических факультетов / А.В.Севбитов, О.И.Адмакин, Ю.Л.Васильев, Е.А.Скатова, Н.Е.Митин // Наука молодых. – 2015. – №4 – С. 139-143.
9. Муравьев К.А. Симуляционное обучение в медицинском образовании – переломный момент / К.А.Муравьев, А.Б.Ходжаян, С.В.Рой // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 10-13. – С.534-537.
10. Тимофеев М.Е. Медицинские симуляторы: история развития, классификация, результаты применения, организация симуляционного образования / М.Е.Тимофеев, С.Г.Шаповальянц, В.Г.Полушкин, А.А.Валиев, Л.Н.Валеев // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2015. – № 2(85). – С. 53-59.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Добровольская Екатерина

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры биофизики, медицинской аппаратуры и информатики Винницкий национальный
медицинский университет им.Н.И.Пирогова
г.Винница, Украина

МЕДИЦИНСКИЕ СИМУЛЯТОРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются симуляционные технологии и их роль в инновационном образовательном процессе студентов-медиков. Проанализированы составляющие инновационного образовательного симулятора и особенности образовательной среды высшего медицинского учебного заведения. Доказано, что активное развитие и внедрение новых технологий в образовательном процессе позволяет не только качественно оценить уровень полученных знаний, но и сделать моделирование основных этапов лечебного процесса. Сделан вывод, что моделирование клинических ситуаций значительно повышает уровень образования медицинских работников и позволяет сделать выбор подходящего типа оборудования, определить методику анализа правильности действий и воссоздать реалистичную рабочую зону.

Ключевые слова: *медицинские симуляторы, подготовка медицинских работников, инновационное образование, симуляционное образование, симуляционные технологии, моделирования.*

Dobrovolska Kateryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Biophysics, Medical Equipment and Informatics
National Pirogov Medical University, Vinnytsya, Ukraine

MEDICAL SIMULATORS AS A COMPONENT OF INNOVATIVE EDUCATION

The article deals with simulation technology and its role in the educational process of innovative medical students opportunities to use simulators in medicine to gain practical experience of future specialists and experienced medical staff overestimated. Training of specialists is carried out using modern simulators patient simulators and computer programs. In special simulation centers are different scenarios, taking into account the characteristics and learning objectives. They gain knowledge and improve their skills physicians, surgeons, trauma, and other medical specialties and auxiliary medical personnel. The new technology can be safely and inexpensively get this type of diagnostic skills as flexible endoscopy, or new methods of surgery, a laparoscopic cholecystectomy. Despite the large number of publications on the use of simulators, not paid enough attention to the consideration of this issue in the context of innovative education.

Key words: Medical simulators, training of health workers, innovative education, simulation education, simulation technology, simulation.

Добровольська Наталія Вікторівна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем
Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ, м.Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМ МЕНЕДЖЕРАМ

У статті розглянуто проблему викладання математичних дисциплін для майбутніх менеджерів, досліджено доцільність та можливість використання ігрових методів. Висвітлено деякі умови, за яких використання ігрових методів на заняттях з математичних дисциплін є можливим. Зазначено, що саме використання ігрових методів, зокрема ділових ігор на заняттях з математичних дисциплін сприяє формуванню професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців і сприятиме підвищенню рівня їх фундаментальної підготовки.

Ключові слова: ігрові методи, дидактичні ігри, ділові ігри, професійні якості менеджера, творчі здібності, ігрове заняття.

Постановка проблеми. Динамічні зміни в усіх сферах життєдіяльності, реформування освіти України та загальна інформатизація навколишнього середовища спонукають до пошуку нових концептуальних засад щодо вдосконалення якості освіти. Нині основним завданням вищої освіти є орієнтація на розвиток особистості, використання її внутрішнього потенціалу. Тому потребують перегляду та оновлення методи навчання.

Підготовка висококваліфікованого фахівця-менеджера у вищих навчальних закладах (ВНЗ), неможлива без фундаментальної підготовки, яка значною мірою забезпечується математичними дисциплінами. Крім того, математичні дисципліни надають широкі можливості для вільного виявлення творчих здібностей особистості. Проте інтерес до дисципліни виробляється тоді, коли студенту зрозуміло те, про що говорить викладач, коли задачі цікаві за змістом, коли студенту самому потрібно думати, робити висновки, узагальнення, коли він бачить перспективу використання отриманих знань на практиці. Проте головною перевагою математичних дисциплін є те, що вони розвивають логічне мислення, а отже і творчі здібності, що є необхідною складовою професіоналізму менеджера

Нині підготовка висококваліфікованих фахівців, зокрема майбутніх менеджерів, неможлива без використання в навчальному процесі новітніх освітніх технологій, що базуються на інтерактивних методах навчання. На нашу думку, серед них особливе місце займають ігрові методи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням загальної професійної підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ як комплексного поєднання економічних, психологічних, педагогічних та ін. дисциплін присвячено чимало робіт провідних науковців (О.Большаков, Л.Волинська, В.Михайлов, Д.Рупняк, В.Черевко, В.Юзевич та ін.)

Проблемою дослідження теоретичних і практичних аспектів реалізації прикладної спрямованості навчання математики у ВНЗ займалися: В.Петрук, Є.Машбиць, Г.Михалін, Н.Морзе, Л.Нічуговська, О.Співаковський, В.Скатецький, О.Скафа, Н.Тарасенкова, В.Швець та ін.

У дослідженнях зазначається, що ігровий метод характеризується педагогічною ефективністю (А.Балаєв, М.Бірштейн, О.Вербицький, А.Новіков, В.Платов та ін.), практичною направленістю (І.Абрамова, С.Неверкович, А.Прутенков та ін.), креативністю (І.Первин, П.Підкасистий, Ю.Тюніков та ін.), діалогічністю (В.Давидов, С.Занько, А.Усова та ін.).

Водночас, слід зазначити недостатню увагу науковців до методичних аспектів забезпечення якості фунда-

ментальної підготовки в контексті формування математичної підготовки майбутнього менеджера, що й надає актуальності нашому дослідженню.

Метою статті є аналіз і розкриття методичних шляхів підготовки майбутніх менеджерів через опанування математичних дисциплін засобами ігрових методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Важливо розуміти той факт, що сфера економічної освіти взагалі, і математичної, як її складової, зокрема повинна перебувати в постійній динаміці, адекватно реагуючи на зміни зовнішнього середовища та адаптуючись до його потреб. Це, у свою чергу, вимагає переосмислення більшості наших уявлень про традиційну освітню практику підготовки студентів ВНЗ з різних фахових спрямувань, зокрема з менеджменту. Експерти Євросоюзу в галузі управління на основі аналізу документів міжнародних організацій, вважають недосконалою існуючу систему підготовки фахівців з менеджменту „... і виявляють такі недоліки у професійній діяльності менеджерів: небажання брати на себе відповідальність; повільність у прийнятті рішень; надлишкова емоційність в особистісному спілкуванні; відсутність прагнення до інновацій; недостатня гнучкість; надмірне почуття безпеки; відносно низька ефективність праці" [1, с.10].

На нашу думку, саме впровадження активних методів навчання, зокрема ігрових, при вивченні математичних дисциплін допоможе усунути більшість «майбутніх недоліків» професійної діяльності менеджерів.

Дослідник Е.Піаже підкреслював, що гра, як найефективніший метод розвитку творчих здібностей, має бути спрямована передусім на розвиток творчого мислення [2, с.105].

Зауважимо, що оскільки гра належить до методів активного навчання, то людина не тільки самостійно оволодіває знаннями, вміннями і навичками, а й набуває емоційно-ціннісного досвіду. Емоційне насичення організму є її вродженою потребою, що розвивається протягом усього життя. Інтерес, що виникає під час гри, пов'язаний з бажанням одержати позитивні емоції. Тобто, емоції виступають як мотив будь-якої діяльності, зокрема ігрової. Де емоції, там активність, увага, ува, мислення, творчість, а відтак і креативність.

Позитивні емоції дають змогу розуму відпочити і розвантажитись. Ще Л.Виготський у своїх дослідженнях зазначав, що гра робить навчальний процес привабливим і цікавим і веде за собою розвиток.

Д.Ельконін виділяє чотири функції гри, з-поміж них гра є: 1) засобом розвитку мотиваційно-споживачької сфери; 2) засобом пізнання; 3) засобом розвитку розумових дій; 4) засобом розвитку безпосередньої поведінки

індивіда [3, с.43]. Дидактичні ігри, на думку науковця, роблять процес навчання цікавим і захоплюючим, створюють у гравців бадьорий робочий настрій, допомагають засвоїти навчальний матеріал. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких вирішується те чи інше розумове завдання, підтримують та посилюють інтерес до навчального предмета. Сутність дидактичних ігор полягає у тому, що студенти розв'язують навчальні завдання у цікавій формі. Реалізація ігрових прийомів відбувається за такими напрямками: дидактичну мету представляють студентам у формі ігрового завдання; навчальна діяльність здійснюється за правилами гри; навчальний матеріал використовується як засіб гри; у навчальну діяльність включають елементи змагання, яке перетворює дидактичне завдання в ігрове, виконання дидактичного завдання пов'язується з результатом гри.

Дидактична гра – це ігрова форма навчання, у якій одночасно взаємодіють дві сфери: навчальна, пізнавальна та ігрова, захоплююча. Вона має свою стійку структуру, що відрізняє її від будь-якої іншої діяльності. Основні структурні компоненти дидактичної гри: ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичні завдання, обладнання, результат гри. Така гра має чітко визначену мету [4, с.31]. Будь-яка гра активізує роботу мислення, а емоції, які виникають при цьому, оптимізують її протікання. І. Васильєв відзначає, що ці «емоції проявляються у формі здивування, сумніву, почуття протиріччя, невпевненості, здогадок, а також у переживаннях, пов'язаних з результатами діяльності мислення. Кількість описаних інтелектуальних емоцій, на нашу думку, значно зростає в діловій грі, що активізує роботу мислення і сприяє розвитку особистості, у тому числі й формуванню креативності.

Професія менеджера вимагає цілеспрямованого, гнучкого, глибокого, мобільного та творчого мислення. Саме під час ігрового заняття студенту потрібно побачити проблему, сформулювати її, висунути і перевірити гіпотезу, вибрати потрібну інформацію, запропонувати методику її обробки, проаналізувати результат, сформулювати висновки і дати рекомендації. Однією з педагогічних умов ефективного впливу ігрових занять на формування творчого мислення ми виділяємо професійно зорієнтований зміст ігрових занять.

Слід зазначити, що ділова гра є ефективним методом підготовки кваліфікованих кадрів. Цей метод навчання дозволяє імітувати процеси професійної діяльності, забезпечуючи ситуацію, досить близьку до реальності. Студентам пропонується на основі конкретної ситуації, що постійно змінюється, виробляти управлінські рішення, що будуть враховані при моделюванні наступних етапів розвитку. Це, в свою чергу, сприяє удосконаленню тактики управління, та закріпленню практичних навичок. Досить цікавим та ефективним процесом є побудова та проведення ділових ігор з математичних дисциплін.

Методичну основу ділової гри в навчальному процесі складають наступні положення:

- у діловій грі застосовується чисельний метод, що дозволяє використовувати обчислювальні процедури. Математичні моделі, технологічні, що описують, організаційні і інші процеси, в ігровій імітації піддаються чисельному дослідженню і на його основі приймаються кількісні рішення;

- застосування комп'ютера не є необхідною умовою, проте його використання сприяє успішній реалізації імітаційного процесу, забезпечуючи ряд переваг: комп'ютер звільняє тих, що грають від стомливих рутинних обчислень; дозволяє досить швидко оперувати логічними і арифметичними діями, необхідними при розрахунках математичних моделей; може запам'ятовувати і зберігати велику кількість інформації, необхідної для

проведення ділової гри; використовується як генератор випадкових чисел і випадкових процесів;

- чинник часу, що присутній і враховується в діловій грі, накладає певні умови на процес і результати гри. Зміна масштабу часу дає можливість скорочувати до хвилин і годинників тривалість процесів, вимірюваних в добі, роках;

- ділова гра базується на методі експериментування. Експеримент, що вважається найважливішим інструментом досліджень у фізиці, біології і інших природних науках, стає можливим і при дослідженні економічних явищ;

- наявність зворотного зв'язку в імітаційній системі, завдяки багатократному програванню різних ситуацій, дозволяє тим, що грають, аналізуючи результати, навчатися і в кожному наступному періоді приймати ефективніші рішення;

- використання наявності в ній дидактичних методів. У педагогіці вже давно успішно використовуються дидактичні принципи наочності, активності, доступності, зв'язку теорії з практикою, науковості, зацікавленості і інші. Кожна навчальна ділова гра в тій або іншій мірі реалізує ці принципи [4, с.52].

Математичні дисципліни вивчаються студентами майбутніми менеджерами на першому-другому курсах навчання. У процесі навчання майбутні фахівці повинні оволодіти сучасними засобами мислення, засвоїти основні ідеї, принципи, поняття, закони і навчитися їх застосовувати під час вивчення інших фундаментальних та спеціальних дисциплін, на практиці під час розв'язування конкретних виробничих задач. Слід зазначити, що проблема викладання математичних дисциплін для майбутніх менеджерів стоїть особливо гостро, оскільки рівень знань з математики студентів першкурсників досить низький. При вступі сертифікат з математики зовнішнього незалежного оцінювання не вимагається. Більшість студентів не розуміють специфіку майбутньої діяльності, а особливо, для чого їм потрібна математика. Тому перед викладачами постає задача, формування уявлення про майбутню спеціальність та обґрунтування доцільності вивчення математики для менеджерів. Одним із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми є розроблена ігрова ситуація, яка буде формою відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого [3, с.239].

Щодо важливості математичних дисциплін для менеджерів, зазначимо, що завдання спеціаліста з менеджменту полягає в тому, щоб зрозуміти і порадишити відповідальній керівній особі, певні математичні методи, які можуть бути ефективно застосовані для розв'язання певних економічних завдань чи проблем. І при цьому менеджер повинен дати свою оцінку з приводу складності і трудомісткості розв'язання цих задач для подальшої оплати роботи виконавців - професійних кваліфікованих математиків. Не менш важливим є вміння і здатність менеджера перевірити за допомогою математичних методів керівні рішення відповідальної особи в їх економічному аспекті.

Нами розроблено та впроваджено в навчальний процес ділові ігри «Менеджер», «Фірма» та «Перевізник» з дисципліни «Вища та прикладна математика», з розділів лінійна алгебра, теорія ймовірностей та математичне програмування (транспортна задача) відповідно. На цих заняттях студенти знайомляться зі специфікою майбутньої професійної діяльності, структурою підприємства.

Виходячи з практики проведення таких занять, значимо що поєднання досвіду і знань, що вимагає іро-

ве заняття, дає можливість тому, хто навчається, чіткіше побачити цілісність процесу майбутньої професійної діяльності, краще зрозуміти зміст навчання, побачити свої помилки та оцінити отримане. Наочність, відчуття процесу пошуку та одержання результатів приводить до більш глибокого і чіткого розуміння навчального матеріалу, дозволяє відчувати, що студент може зробити більше, ніж сам передбачав. Це надає йому впевненості у своїх силах, розкріпачує інтелектуальні можливості, сприяє активному здійсненню мети, а головне активізує процес навчання.

Ігрові заняття, на відміну від традиційних, крім активізації пізнавальної діяльності, забезпечують потрібну циркуляцію інформації, її осмислення, а також у деякій мірі компенсують недоліки традиційного та індивідуального навчання. Вони наближають процес навчання до умов реальної практичної діяльності спеціалістів [5, с.62].

Виходячи з особливостей математичних дисциплін виділимо два види ігор: по-перше, це ігри, перемога в яких забезпечує швидкість виконання, без втрати якості розв'язку (умовно назвемо їх іграми на швидкість або суперницькі ігри); по-друге, це ігри, перемога в яких забезпечує і швидкість виконання, але, головним чином, якість, правильність розв'язків, безпомилкове їх виконання (умовно можна назвати їх іграми на якість). Перші корисні тоді, коли потрібний автоматизм дій, а для менеджера – швидкість прийняття рішень є ознакою професіоналізму, другі спрямовані на серйозні обчислення і використовуються тоді, коли потрібна зосереджена робота над громіздкими обчисленнями, важкими задачами. Для менеджерів важливі обидва види ігор, оскільки вони пробуджують розумову діяльність студентів, вчать тайм-менеджменту, змушують їх активно думати над задачею, розвивають наполегливість.

Ігрові заняття, як показали дослідження, сприяють розв'язанню ряду питань навчання і виховання майбутніх фахівців уже на перших курсах навчання у ВНЗ, підвищенню інтересу до вибраної професії. До них відносяться такі як: формування умінь самостійної роботи, творчого мислення, вироблення умінь науково-дослідної роботи.

Зазначимо декілька умов, за яких використання ігрових методів на заняттях з математичних дисциплін є можливим.

По-перше, предмет математики – це система розумових задач, кожна із яких потребує обґрунтувань, аргументацій, тобто докладання логічних зусиль. Кожна задача, питання в математиці – проблема, розв'язання якої потребує зусиль думки, наполегливості, волі та інших якостей особистості.

Ці особливості математики створюють сприятливі умови для виникнення активності мислення.

По-друге, у студентів активізується процес пізнавальної діяльності, вони мають іншу мотивацію. В таких ситуаціях з великим ефектом можуть використовуватися ігрові поєдинки.

По-третє, нерідко після тривалої розумової праці і доступний для більшості матеріал не викликає активності. Введення ігрових елементів на занятті може допомогти зруйнувати інтелектуальну пасивність студентів. Саме у творчій праці забезпечується реалізація однієї із центральних потреб особистості: потреби у самовираженні [3, с.238].

Отже, ми навели лише деякі умови, в яких ігрові форми при вмілому їх використанні, врахуванні конкретних умов можуть служити засобами впливу на пробудження інтелектуальної активності та формування професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців-менеджерів.

Зазначимо також, що саме ділова гра є одним з най-

яскравіших і дієвих методів бізнес-навчання. Менеджери різного рівня вже встигли оцінити їх практичність і високу її ефективність. Ділова гра — це модель якої-небудь ситуації з умовами, які безперервно змінюються. Як правило, в ній діють декілька груп учасників з різними інтересами, і кожна з них повинна вирішити свою проблему. За своєю суттю ділові ігри відрізняються від будь-яких інших методів навчання. Їх можна було б порівняти з тренінгами (частиною яких вони нерідко є), тренінги – це з'єднання теорії з її відпрацюванням на практиці. А в ході ділової гри порушується звичний ланцюжок – спочатку теорія, потім практика. Тут знання, уміння і навички формуються у гравців майже одночасно, в ході практичної діяльності.

Оскільки основним завданням менеджера є прийняття рішень. А професійність полягає у швидкості та правильності прийняття рішень, то доцільним є впровадження в навчальний процес управлінських ігор. Серед них досить цікавим є управлінський поєдинок. Це ділова гра, в ході якої менеджери змагаються в управлінській майстерності. Головна мета кожного з гравців – показати свою майстерність і за короткий проміжок часу довести переговори до потрібного кінця. Далі – ролі міняються, і слідує ще один раунд, після чого судді підводять підсумки.

Головна цінність і сенс таких поєдинків у швидкій демонстрації управлінського браку. У студента є унікальний шанс побути за ситуації, коли судді оцінюють його, наприклад, в ролі потенційного керівника- або співробітника, якому можна доручити проведення переговорів або довірити власність. Такі поєдинки нами були проведені на заняттях з дисципліни «Вища та прикладна математика».

Під час вивчення розділу математичне програмування дисципліни «Вища та прикладна математика» нами розроблено гру «Бізнес», яка є типовим прикладом ділової гри-імітації. У подібних іграх обов'язково присутні всі схеми, чинники й обставини справжнього бізнесу. Зокрема, рулетка імітує мінливість і непередбачуваність ринкового середовища аж до економічних криз, раптового банкрутства, вимоги дати крупний хабар і програти судових позовів. Високу конкуренцію забезпечують спеціальні правила, відповідно до яких кожен гравець представляє окрему компанію і бореться з останніми за певний сегмент ринку. Іншими словами, гравці в незвичній для них формі повинні зробити ті ж кроки, що і в бізнесі: прорахувати ризики і, використовуючи всі можливості і ресурси, досягти бажаних результатів.

На нашу думку, досить ефективним є поєднання гри з методикою ситуаційного навчання, що можливе лише за умови дотримання певних дидактичних принципів і творчого підходу викладача. Це можна здійснювати наступними способами: ділова гра може створюватись на основі опису ситуації шляхом інсценівки, в цьому випадку учасники не лише аналізують і розбирають ситуацію зі сторони, а й самі грають ролі персонажів ситуації; ділова гра може включатись у кейс як його певна частина для отримання додаткової інформації, необхідної для вирішення проблеми; один або кілька кейсів можуть становити одну із складових частин ділової гри.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Якість фундаментальної підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ значною мірою залежить від методичних шляхів її реалізації. Використання ігрових занять в навчальному процесі ВНЗ – важлива умова та ефективний засіб підвищення якості підготовки спеціалістів, розвиток у студентів творчого мислення, адаптації до виробничих відносин. Таким чином, використання ігрових методів навчання, при викладанні математичних дисциплін розв'язує ряд питань навчання і виховання майбутніх фахівців починаючи уже з першо-

го року навчання у ВНЗ, сприяє формуванню уявлення про майбутню спеціальність, підвищує інтерес до вибраної професії, сприяє формуванню особистих якос-

тей майбутніх фахівців, і що найголовніше - сприяє підвищенню рівня фундаментальної підготовки майбутніх менеджерів.

Список використаної літератури

1. Володарська-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. Володарська-Зола. – К., 2003. – 24 с.
2. Піаже Ж. Вибрані психологічні праці / Ж. Піаже; Переклад з англ. Алексеева Н.Г. і франц. П’ятигорський А.М., Іллінська Л.С., Пустарнакова В.Ф. - М.: Міжнародна педагогічна академія, 1994. – 608 с.
3. Добровольська Н.В. Щодо проблеми математичної підготовки майбутніх економістів / Н.В. Добровольська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Випуск 42 / Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 236-241.
4. Добровольська Н.В. Методика формування креативності майбутніх менеджерів засобами ділових ігор для викладачів та студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», галузі знань 0306 «Менеджмент і адміністрування» на пряму підготовки 030601 «Менеджмент» всіх форм навчання [Укладач Добровольська Н.В.]. – Вінниця, 2014. – 128 с.
5. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учеб. пособ. / В.Я. Платов. – М.: ИПО Профиздат, 1991. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Добровольская Наталья

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры экономической кибернетики и информационных систем
Винницкий торгово-экономический институт КНТЭУ, г.Винница, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИМ МЕНЕДЖЕРАМ

В статье рассмотрены проблемы преподавания математических дисциплин для будущих менеджеров, исследованы целесообразность и возможность использования игровых методов. Освещены некоторые условия, при которых использование игровых методов на занятиях по математическим дисциплинам является возможным, Указано, что именно использование игровых методов, в частности деловых игр на занятиях по математическим дисциплинам способствует формированию профессионально важных качеств личности будущих специалистов и способствовать повышению уровня их фундаментальной подготовки.

Ключевые слова: игровые методы, дидактические игры, деловые игры, профессиональные качества менеджера, творческие способности, игровое занятие.

Dobrovolska Natalya

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of Economic Cybernetics and Information Systems
Vinnitsia Trade and Economic Institute of KNTEU, Vinnitsa, Ukraine

THE USE OF GAME METHODS OF TRAINING IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES TO FUTURE MANAGERS

The article considers the problems of teaching mathematical subjects for future managers, investigated the desirability and feasibility of the use of game methods of training. The concepts games, educational games and business games. Highlight the main provisions that constitute the methodological basis of business games in the educational process. The author considers the conditions under which the use of gaming techniques in the classroom for mathematical disciplines is possible. It has been determined that gaming sessions and address the issues of education and training of future managers already in the first courses. We have developed and implemented in the educational process of the business game "Manager", "Firm" and "the Carrier" on discipline "Higher and applied mathematics", from sections of linear algebra, probability theory and mathematical programming (transportation problem), respectively. In these sessions, students get acquainted with the specifics of future professional activity, the structure of the enterprise. The features of teaching mathematical disciplines to future managers. Indicated that the use of gaming techniques, in particular business games at the classes on mathematical disciplines contributes to the formation of professionally important qualities of future professionals, promotes the level of their fundamental training.

Key words: methods games, educational games, business games, professional quality Manager, creativity, the gaming activity.

Довмантович Наталія Георгіївна
здобувач кафедри теорії та історії педагогіки
Київський Університет імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто основи проектної діяльності та засоби її формування у студентів медичних училищ, здійснено аналіз особливостей формування самоосвітньої компетентності завдяки проектній діяльності, описано механізм реалізації проектної технології, виокремлено основні етапи створення та реалізації проекту. Розкрито суть, типологію, вимоги до проектів та особливості організації проектної діяльності в процесі опанування природничо-наукових дисциплін, визначено доцільність використання у навчально-виховному процесі методу проектів як способу досягнення дидактичної мети.

Ключові слова: проект, проектна діяльність, самоосвітня компетентність, студент, медичне училище.

Вступ. Сучасне суспільство вимагає, аби творча особистість, на відміну від людини-виконавця, могла самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, сміливо, нестандартно думати. Сьогодні педагогічні колективи вищих навчальних закладів своїм основним завданням вважають забезпечення фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку студентів з доміантою індивідуальних і творчих можливостей кожного студента для формування творчої цілеспрямованості особистості, здатної до саморегуляції, передбачення, конструювання власної життєвої стратегії.

Нові цінності й орієнтири освіти і, навіть, сучасні досягнення науки та техніки багато у чому визначають вибір методів навчання, у якому педагоги віддають перевагу активним та інтерактивним педагогічним технологіям. Яскравим прикладом може бути метод проектів [1, с.5-10].

Проектна діяльність – одна з найпрекрасніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації студентів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник на початку ХХ століття у США. Спочатку його називали „методом проблем” і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Дж.Дьюї [2, с.48]. Цей американський філософ і педагог вважав, що дитинство – повноцінний період людського буття. Тому освіта повинна давати не лише знання, які знадобляться в майбутньому дорослому житті, але й знання, вміння і навички, здатні вже сьогодні допомогти дитині у вирішенні її нагальних життєвих проблем. Щоб досягнути цього, навчання повинно орієнтуватися на інтереси та потреби дітей та ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді. Основним завданням освіти є актуальне дослідження оточуючого життя. І вчитель разом з учнями йдуть цим шляхом разом, від проекту до проекту. Послідовник Дж.Дьюї, американський учитель В.Х.Кілпатрик, практично втілював ідеї проектування свого попередника і назвав спосіб організації роботи з учнями методом проектів [3, с.55-59]. В основі проектування лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Кілпатриком була запропонована така класифікація проектів: – *продуктивний* (створюючий) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю (конструкторською, створенням макета, доглядом за рослинами і тваринами); – *споживчий* проект (підготовка екскурсій, надання

© Довмантович Н.Г.

послуг, організація дозвілля); – *дослідницький* проект (біологічний, фізіологічний, технічний, розв'язання історичних чи літературних проблем); – *навчальний* проект (проект-вправа) для оволодіння певними навичками.

У той самий час ідея проектного навчання захопила російського педагога С.Т.Шацького, який очолював групу співробітників для розроблення проектів для практики викладання. Розділяючи думку І.Дичківської, слід зазначити, що педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного процесу, об'єднує в собі зміст, форми і засоби навчання та виховання [4, с.68].

Активні методи навчання, методи шукань, дослідні методи – так характеризував видатний український педагог Г.Ващенко групу методів, які сприяють посиленню активності учня в процесі навчання [5, с.113-115]. Адже саме в умовах активного пошуку та дослідження на перший план виступає випереджуючий розвиток самої людини, формування творчої особистості, яка проектує й організовує власне життя і доцільно перетворює навколишній світ. Як зазначив О. Коберник: «проект є складовою проектування, що розглядається як створення проекту (прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об'єкту стану [6, с.30-36].

Аналіз педагогічної практики і теоретичних досліджень дозволив нам визначити проектну діяльність як засіб формування педагогічної компетентності, в ході опанування якої відбувається становлення професійно важливих якостей фахівця, формування його ключових компетенцій. Однак варто зауважити, що питання формування педагогічної компетентності студентів медичних училищ не знайшло відповідного теоретичного обґрунтування.

Мета статті: проаналізувати особливості формування самоосвітньої компетентності студентів медичних училищ завдяки проектній діяльності. Для досягнення мети було сформульовано наступні **задачі дослідження:** описати механізм реалізації проектної технології, виокремити основні етапи створення та реалізації проекту, визначити структуру методу під час використання його студентами медичних училищ в процесі їх природничо-наукової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбуватися саме через метод проекту.

Проект – сукупність певних дій, документів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту [7, с.79-85].

Основне завдання цієї технології полягає у створенні умов для активної спільної учбової діяльності студентів у різних навчальних ситуаціях, в яких кожен відповідає не лише за результат своєї роботи, але і за

результат роботи всієї групи. Метод проектів дозволяє перетворити заняття в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються цікаві, практично значимі проблеми. Його можна застосувати як на заняттях, так і в позааудиторний час. Він забезпечує розвиток пізнавальної активності студента, вмотивованого проблемним протистоянням відомого і невідомого, має на меті активізацію процесу пізнання і осмислення нового, а також опанування новими лексичними одиницями, дозволяючи зробити навчання посилюючим для всіх студентів завдяки їх участі в різноманітних проектах. Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Механізм реалізації проектно-технології складається з наступних основних компонентів:

1) Організація стимулюючого енерго-інформаційного простору (предметного, соціокультурного, освітнього) дня розвитку потенціальних можливостей студента, його внутрішнього світу;

2) Організація різноманітних видів діяльності як умова самореалізації кожного студента: соціально-культурної, суспільно-корисного, навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, науково-технічної, еколого-натуралістичної;

3) Організація продуктивного спілкування як умови соціального розвитку студентів, формування позитивної, «Я – концентрації».

Навчати студентів спілкуватися, культурі діалогу – трудомістка діяльність, успіху якої сприяють перш за все інтерактивні форми роботи:

1. Психолого-педагогічна підтримка вирішення студентами своїх проблем, допомога їм у самопізнанні, самооцінці, само визначенні та самоактуалізації. Ця складова потребує системного підходу.

2. Підвищення професійної майстерності, проективної культури педагогічних кадрів. Основою рушійною силою в реалізаціях кожного проекту є викладач, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно турбується за своє особистісне та професійне зростання. З метою досягнення позитивних результатів з втілення методу проектів кожному викладачу та колективу необхідно пройти багаторівневу систему під-

готовки: – інформаційно-теоретичну; – інформаційно-практичну із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці; – рефлексивну із самостійною роботою викладачів з переосмислення та творчого аналізу своєї діяльності; – корекційну, спрямовану на подолання наявних труднощів; – методологічну, яка перебуває створення майстер – класів.

Робота над проектом відбувається поетапно. Однак не можна розглядати проектну діяльність як чіткий алгоритм, оскільки це процес творчого мислення й прийняття рішень [8, с.241-251]. Можливо виділити *основні етапи проекту*:

1. *Обґрунтування проекту.* Формулювання мети й завдання проекту, обґрунтування його соціальної значущості, визначення теми проекту; організація робочих груп, розподіл завдань між учасниками проекту. Студенти обговорюють предмет разом з науковим керівником.

2. *Пошуковий етап.* Дослідження проблеми й збір інформації (визначення кола джерел та пошук необхідних відомостей; аналіз можливих варіантів вирішення проблеми); вибір оптимального варіанта виконання проектного завдання (генерування ідеї); розроблення плану роботи над проектним завданням; добір матеріалів та інструментів; вибір форми презентації результатів проекту. Студенти розробляють план дій, науковий керівник коректує, пропонує ідеї, допомагає спрогнозувати результат.

3. *Технологічний етап.* Здійснення діяльності кожного учасника проекту згідно з планом роботи над проектним завданням (реалізація проекту); підготовка презентації результатів проекту. Студенти виконують дослідження, вирішуючи проміжні навчальні завдання. Науковий керівник опосередковано спостерігає, допомагає (якщо є потреба), консультує.

4. *Заключний етап.* Узагальнення результатів дослідження. Проведення презентації (захист проекту); оцінка результатів виконання проекту, колективних і особистих досягнень учасників проекту. Студенти звітують, доповідають, науковий керівник разом з експертами слухає, ставить питання та проводить оцінку дослідження.

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення (рис.1.).



Рис.1. Структура методу проекту

Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значимість. [9,

с.79-85]. Головною складовою методу є самостійність студента. Дуже важливою також є структуризація змі-

товної частини проекту із зазначенням поетапних результатів.

Вимоги до організації проекту: 1. Наявність значущої в дослідницькому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку. 2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів. 3. Самостійна діяльність студентів. Вона може бути груповою, парною чи індивідуальною. 4. Визначення кінцевих цілей спільних чи індивідуальних проектів. 5. Визначення базових знань із різних галузей, необхідних для роботи над проектом. 6. Структурування змістовної частини проекту із зазначенням етапних результатів. 7. Використання дослідницьких методів. 8. Результати виконаних проектів повинні бути матеріальними, тобто оформленими у визначений спосіб (презентація та ін.).

Проекти класифікують за певними критеріями: – за тривалістю роботи над проблемою (від одного заняття до півріччя); – за формами організації (індивідуальна або групова робота); – за формами представлення результатів роботи (письмовий або усний звіт, презентація, захист); – за кількістю охоплених предметів (одно предметні або між предметні). *Варто охарактеризувати загальні ознаки проектної діяльності:*

1) Спрямованість на досягнення конкретних цілей. Адже цілі є рушійною силою проекту. Той факт, що проекти орієнтовані на досягнення мети, має величезний внутрішній зміст для управління ними. Важливою рисою управління проектами є точне визначення і формування цілей, починаючи з вищого рівня, а потім поступово опускаючись до найбільш деталізованих цілей та задач.

2) Координоване виконання взаємозалежних дій. Проекти передбачають виконання численних взаємозалежних дій. Деякі проміжні завдання не можуть бути реалізовані, даки не будуть завершені інші завдання; деякі завдання можуть здійснюватися тільки паралельно. Якщо порушується синхронізація виконання різних завдань, весь проект може бути поставлений під загрозу стає очевидним, що проект – це складка динамічна система, що складається із окремих взаємозалежних частин, а тому вимагає особливих підходів до управління.

3) Обмеженість у часі. Проект виконується впродовж визначеного відрізка часу, є чітко виражений початок і кінець. Проект закінчує, коли досягнуті його основні цілі значна частина зусиль при роботі з проектом спрямована саме на забезпечення того, щоби проект був завершений у визначений час. Проект є однократною діяльністю. Проект як система діяльності існує рівно скільки часу, скільки потрібно для одержання кінцевого результату.

4) Неповторність та унікальність. Проект – це діяльність, яка певною мірою неповторна й однократна. Разом із тим, ступінь унікальності може значною мірою відрізняти проекти між собою. Для роботи над проектом створюють диференційовані групи.

Існують різні критерії диференціації груп за: – віком; – статтю; – сферою інтересів; – рівнем розумового розвитку; – індивідуально-психологічними типами мислення, характеру, темпераменту.

Надзвичайно важливо об'єднати студентів для спільної дослідницької діяльності. Навчальна пара (діада) найчастіше використовується викладачами при роботі зі студентами. В.Дьяченко виділив типи навчальних пар: – постійно (замкнутого) складу; – динамічного складу. Робота в парі має великий комунікативний потенціал, оскільки учасником діалогу потрібно щоразу розуміти та поважати думку партнера, навчитися використовувати раціональні ідеї, прислухатися до колеги. Існує багато критеріїв об'єднання студентів у

пари. Деякі педагоги вважають за необхідне включати в навчальну пару сильного та слабого студентів. Але Г.Цукерман вважає, що “слабкому потрібен не стільки “сильний” скільки терплячий та доброзичливий партнер”. Найбільш сильних студентів не слід прикріплювати до “слабеньких” їм потрібний партнер рівної сили.

До потрібних висновків ще на початку минулого століття дійшов відомий психолог Л.Виготський. Вивчаючи проблеми дидактики, він помітив зворотну залежність між коефіцієнтом інтелектуальності (IQ). Виявилось, що при відсутності диференціації (сильні та слабкі навчаються однаково) найбільш слабкий ріст IQ у найбільш інтелектуально обдарованих дітей, хоча в той же час вони залишаються лідерами у колективі за успішністю. Але якщо простежити процес індивідуально засвоєння матеріалу, то виявляється, що найбільш інтенсивний інтелектуальний розвиток у дітей із слабким інтелектом.

Навчальна дискусія є однією з найпопулярніших форм пізнання і потребує: – особливої підготовчої роботи; – доброго знання предмету (теми) обговорення; – уміння керувати ходом дискусії та залучати у процес обговорення неактивних студентів.

У методі проектів дискусія є обов'язковим етапом при вдалому використанні у студентів зникає страх висловлювати “неправильне” припущення, встановлюються довірливі стосунки з викладачем, який постійно спонукає до нестандартного мислення.

Варто дотримуватися певних правил взаємодії під час дискусії, щоб досягнути успіху та результативності: – нестандартним підходом до обговорення проблеми; – провести достатню підготовчу роботу; – організувати відповідну обстановку для дискусії; – наголошувати учасників дискусії на розуміння та прийняття думки іншого, вміння не лише говорити, а й вміння слухати; – використовувати “підтримуючі” прийоми спілкування – доброзичливі інтонації, вміння ставити конструктивні запитання.

Проектне навчання іноді розглядають як одну із форм реалізації проблемного навчання. Дійсно, адже педагог лише ставить задачу, а діяльність із збору інформації, підбір методів дослідження й аналізу отриманих даних здійснюють студенти. У цьому випадку основна робота над проектом здійснюється у позааудиторний час, викладач виступає у ролі консультанта. Головними дидукціями педагога залишаються функції організатора та стимулятора пізнавальної діяльності студентів. Результатом проекту повинна бути презентаційні доробки, що висвітлюють проблему, шляхи її вирішення, статистичні дані та власні висновки на основі аналізу цих даних. Результати повинні мати практичну, геометричну, пізнавальну значність виконання завдань за методом проектів передбачає два результати: зовнішній той, який можна побачити, усвідомлювати, застосовувати на практиці та внутрішній – досвід діяльності який стане безцінним надбанням студента, об'єднували знання, уміння, компетенції і цінності.

Висновки: в ході проведеного дослідження було проаналізовано особливості формування самоосвітньої компетентності студентів медичних училищ завдяки проектній діяльності. Було описано механізм реалізації проектної технології, виокремлено основні етапи створення та реалізації проекту, визначено його структуру під час використання студентами медичних училищ в процесі їх природничо-наукової підготовки. Таким чином, використання методу проектів надає можливість викладачу створювати комунікативні ситуації, спонукати студентів до самостійної роботи (індивідуальної, парної, групової), підбирати теми проектів, що максимально цікавлять студентів тощо.

Список використаної літератури

1. Алексійчук О.С., Федорчук В.В. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання»: Навч. посібн. Кам'янець-Подільський, 2008. – С.5-10
2. Дьюи Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку (Сб. статей). – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.
3. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в./ Под ред. А.И.Пискунова. – М., 2001.
4. Дичківська, І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Астаф'єв О.Г., Астаф'єва М.М. Ващенко Г.Г. // Енциклопедія сучасної України: у 30т. / ред.кол.І.М.Дзюба [та ін.]; НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. – К., 2003-2016.
6. Кірик Т. У пошуках нових освітніх парадигм для України XXI століття / Т.Кірик // Вища освіта України. – 2016. – №3. – С.30-36
7. Савченко К.О. Проектна діяльність /Савченко К.О. // Вища освіта України.- 2013. – №4. – С.79-85
8. Сисоєва С.О. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку / С.О.Сисоєва, Н.Г.Батечко / Міністерство освіти і науки молоді та спорту України, Київський університет ім.Б.Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України – К.: ВД ЕКМО, 2011 – С.241-251
9. Пехота О.М. Особистісна орієнтована освіта і технології. – К.АСК; 2001. – С.35-44

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, доц.Батечко Н.Г.

Довмантович Наталія
соискатель кафедры теории и истории педагогики
Киевский Университет им.Б.Гринченко, г.Киев, Украина,

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассмотрены основы проектной деятельности и средства ее формирования у студентов медицинских училищ, осуществлен анализ особенностей формирования самообразовательной компетентности благодаря проектной деятельности, описан механизм реализации проектной технологии, выделены основные этапы создания и реализации проекта. Раскрыта суть, типологию, требования к проектам и особенности организации проектной деятельности в процессе освоения естественно-научных дисциплин, определена целесообразность использования в учебно-воспитательном процессе метода проектов как способа достижения дидактической цели.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, самообразовательная компетентность, студент, медицинское училище.

Dovmantovych Nataliya
Postgraduate Student of the Department of Theory and History of Pedagogy
Borys Grinchenko Kyiv Pedagogical University
Kyiv, Ukraine

PROJECT ACTIVITIES AS A MEAN OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE DEVELOPING

The article discusses the basics of project activities and means of its formation for medical students, analyzes the features of formation of self-educational competence through project activities. It describes the mechanism of realization of project technology, isolates the main stages of creation and implementation of the project. The essence, typology, requirements for projects are described, especially the organization of project activities during the natural sciences studying. The feasibility of using in the educational process of project method as a way of achieving a didactic purpose is determined. Analysis of teaching practice and theoretical studies allowed us to identify project activities as a form of teacher competence in the mastery of which is the formation of professionally important qualities of professional formation of its core competencies. Thus, the usage of project method enables the teacher to create communicative situations, encourage students to work independently (individual, in pair, in the group), select the projects topics due to their interest or possibilities.

Key words: project, designing, activity, the project activity, creative, self-competence, student, medical college.

УДК 372.3:37.035.6

Єпіхіна Марина Анатоліївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна

Курило Наталія Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – формуванню основ патріотичного виховання у дітей дошкільного віку. У роботі подано аналіз останніх досліджень і публікацій, які присвячені питанням патріотичного виховання дітей дошкільного віку, визначено сутність поняття «патриотизм», його мета, визначається роль народознавства як одного з дієвих засобів формування патріотичних почуттів. Окреслені ефективні форми і методи роботи, що застосовуються сьогодні в дошкільних закладах для формування почуття патріотизму в дітей дошкільного віку.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, народознавство, дошкільники, народні звичаї, традиції, обряди.

Вступ. Протягом багатьох століть наш багатотраждальний народ бореться за свою культуру, за свою незалежність, за своє право бути народом, який має власну мову, власну територію мешкання, власний історико-культурний досвід, національний характер і ментальність. Безперечним є той факт, що на переломних етапах історії загострюється самосвідомість народу, зростає інтерес до своїх витоків, свого коріння, своєї культури – всього того, що характеризує його самобутність. Підвищення інтересу до власного національно-культурного „Ми” спостерігається насамперед у тих країнах, які стали незалежними в недалекому минулому, або ж виборюють свій суверенітет сьогодні [1].

Події останніх років в Україні засвідчили, що саме сьогодні національно-патріотичне виховання дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками... [2]. Формування патріотизму на сучасному етапі є фундаментом і опорою суспільного й державного устрою та запорукою ефективності функціонування всієї системи соціальних і державних інститутів. Важливим напрямом патріотичного виховання є залучення до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Саме тому у всіх дошкільних закладах України приділяється значна увага вихованню у дітей любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням патріотичного виховання дітей дошкільного віку присвятили свої дослідження Л.Артемова, А.Богуш, А.Виноградова, Н.Гавриш, Н.Лисенко, Л.Лохвицька, Т.Поніманська та ін. Дані роботи висвітлюють теоретичні засади народознавства, зміст і методику ознайомлення дітей з українською національною культурою, літературою, мистецтвом; розкривають методичні прийоми ознайомлення дітей з державними і національними символами, побутом, святами, звичаями, обрядами, іграми, народним промыслом.

Отже, **мета статті** – розкрити важливість формування основ патріотичного виховання у дошкільників засобами народознавства, з'ясувати найбільш ефективні

форми і методи роботи.

Виклад основного матеріалу. Патріотизм – одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури [3]. Метою патріотичного виховання є формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття любові до власної землі, родини, держави, пошани до видатних історичних діячів, готовності до виконання громадянських та конституційних обов'язків.

Найсприятливішим для початку систематичного патріотичного виховання є дошкільний вік. Це найважливіший період становлення особистості, бо саме у цей час закладаються передумови громадянських якостей, формуються уявлення дітей про людину, суспільство і культуру. Це період, коли особливо активізується інтерес дитини до соціального світу, суспільних явищ.

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їхньому інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними. Важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих, оскільки діти значно раніше переймають певне емоційно-позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання. Чим більше збагачується такими цінностями досвід дитини, тим значнішим є авторитет дорослих, які, на думку дитини, відповідають моральним критеріям [4].

Сучасна система дошкільного виховання визначила головне завдання освіти: національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства. Використання народознавчого матеріалу потрібне в різних сферах життя дитини. Завдяки народознавству малюки глибше відчують, що знання про свій народ – це пізнання себе самого.

Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти, який реалізується програмами та навчально-методичним забезпеченням, що затверджуються Міністерством освіти і науки України. Його мета – забезпечення життєвої компетентності дитини, до змісту якої входить і поняття «бути громадянином своєї країни, патріотом свого народу». Змістом Базового компоненту визначено освітні лінії, що забезпечують засвоєння дитиною способів (механізмів) розвитку (саморозвитку), набуття знань, умінь і навичок

дитини: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини» [5]. Завдання патріотичного виховання дошкільників відображені в тій чи іншій мірі в кожній з освітніх галузей:

– *освітня лінія «Особистість дитини»* – формування елементарних уявлень дитини про себе як носія свідомості та самосвідомості, сприйняття себе в контексті відносин з іншими;

– *освітня лінія «Дитина в соціумі»* – формування уявлення дитини про країну, народи, нації, суспільство, людство; виховання готовності сприймати соціальний досвід, робити добрі вчинки;

– *освітня лінія «Дитина у природному довкіллі»* – формування моральних норм гуманної взаємодії з природним довкіллям; виховання любові до природи, рідного краю;

– *освітня лінія «Дитина у світі культури»* – залучення дітей до надбань національної культури; формування ціннісного ставлення до українських мистецьких традицій та творів українських митців; виховання інтересу до українського декоративно-прикладного мистецтва;

– *освітня лінія «Гра дитини»* – ознайомлення з українськими народними іграшками та місцями їх виготовлення; вчити відповідально ставитися до обов'язків, пов'язаних із роллю в грі;

– *освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»* – формування інтересу до довкілля та самого себе; стимулювання та активне сприймання людей та подій, що відбуваються у соціумі;

– *освітня лінія «Мовлення дитини»* – формування уявлення дітей про українську мову як державну, уміння вести діалог, використовуючи етикетну українську лексику.

До ефективних методів і форм організації патріотичного виховання належать: екскурсії вулицями рідного міста, до історичних пам'яток, визначних місць; розповіді вихователя; бесіди з цікавими людьми; узагальнюючі бесіди; розгляд ілюстративних матеріалів; читання та інсценування творів художньої літератури; заняття; ігри; розв'язання проблемних ситуацій; запрошення членів родин у дитячий садок; спільні з родинами виховні заходи; зустрічі з батьками за межами дошкільного закладу, за місцем роботи; участь у громадському житті міста та ін.

Основною формою навчання дошкільників у процесі організованої пізнавальної діяльності є заняття. Формування у дітей дошкільного віку знань про сучасне і минуле українського народу, усвідомлення ними своєї належності до роду, краю, держави, формування національної гідності, гордості, самоповаги, самодостатності, виховання патріотичних почуттів відбувається переважно на заняттях з народознавства. Вони проводяться систематично у всіх дошкільних групах (починаючи з четвертого року життя).

Організуючи народознавчу роботу з дошкільниками, вихователі повинні в комплексі розв'язувати пізнавальні, навчальні, розвивальні, виховні та мовленнєві завдання. Пізнавальні завдання передбачають розширення обсягу знань дітей про Україну, її історію, культуру, природні багатства, природу рідного краю. Навчальні завдання включають формування перших наукових народознавчих та історичних понять, у майбутньому – основи наукового мислення, національної свідомості, самосвідомості та психології. Розвивальні завдання – це розвиток усіх психічних процесів у дитини: запам'ятовування, уважності, зосередженості, логічного мислення, уяви. Мовленнєві завдання є супутніми на кожному народознавчому занятті. Словник

дітей поповнюється обраними виразами, коли вони слухають фольклорні твори та твори українських письменників, кожне заняття супроводжується розповідями дітей про бачене, почуте, пережите. Виховні завдання мають на меті прищепити дітям насамперед любов до рідного краю, до землі своїх предків, до рідної мови, оселі, до батьківщини, почуття гордості за свій народ, повагу до національної культури, національних звичаїв та обрядів. Природними національними рисами характеру українців вважають щирість, гостинність, доброту, мудрість, щедрість. Отже, ці риси особистості потрібно виховувати у дитини, використовуючи для цього багатий народознавчий матеріал [6, с.291].

Основним завданням занять з народознавства у дошкільному закладі є систематичне ознайомлення дітей з народними звичаями, традиціями, обрядами, що сприятиме ранньому прилученню їх до багатих скарбів духовної культури українського народу, його історії; зародить у дитячих душах почуття гордості за талановитих людей, що жили і живуть на українській землі. Заняття з народознавства сприяють вихованню у дітей духовності на національному ґрунті, доброзичливості, чесності, взаємоповаги, поваги до культур інших народів, ушанування їхніх традицій, обрядів.

У дошкільному закладі матеріали з українського народознавства широко використовуються на заняттях з ознайомлення дітей з явищами навколишнього світу і рідної природи, з художньої літератури, образотворчої діяльності, на музичних заняттях, а також поступово впроваджуються у повсякденне життя групи. Результатом такої роботи є проведення свят народознавчої тематики.

У дошкільному закладі рекомендується проводити такі народні свята та обряди відповідно до календарної сезонності: навесні – Великодні свята та різноманітні веснянки; влітку – зелені свята, Івана Купала, обжинки, Спаса; восени – Свято врожаю, Покрова, взимку – день святого Миколая, Різдвяні свята, Стрітіння [7, с.129]. Свята народознавчої тематики важливо проводити у дні, коли вони збігаються з обрядовим календарем або після відповідної дати. Як відомо, жодне свято в українській народній обрядовості не обмежується одним днем, комплекс святкових дійств охоплює від трьох до семи днів, що створює найсприятливіші умови для посилення переживань дітей, повторного відчуття святковості події, її важливості в житті дітей і дорослих.

Залучення дітей до дійової участі у традиціях і звичаях рідного народу дає їм змогу практично пізнавати його культурно-історичний досвід, бути продовжувачами справи батьків і дідів. Діти охоче беруть участь у виготовленні костюмів та їх атрибутів свят. Вихователь, керуючи цією роботою, може ще раз звернутися до змісту тих творів, що лежать в основі сценарію, до пояснення обрядів, звичаїв і традицій українського народу. Діти беруть активну участь в оформленні зали чи групової кімнати до свята. Використовуючи при цьому речі щоденного вжитку, які мають традиційне призначення і виконують функції обрядів, діти мають можливість ще раз закріпити уявлення про них, уточнити і конкретизувати набути знання. Слід зазначити, що український народ у своїх звичаях і традиціях завжди відводив дітям особливе місце, і тому дорослі, особливо під час свят, виявляли свою любов до них і турботу. Ці традиції необхідно підтримувати, віддаючи дітям усе найкраще.

Успіх патріотичного виховання залежить від правильно організації всієї освітньої роботи в дошкільному закладі, зокрема й від створення розвивального етнічного середовища.

Для ефективного ознайомлення дітей з національною культурою, звичаями та традиціями в групових кімнатах оформлюються національні осередки, які на-

повнені державними та народними символами, оберегами, ляльками в національному одязі, дитячими народними музичними інструментами, зразками декоративного мистецтва. У цьому осередку можна також створити міні-осередок – куточок родини, у якому розмістити світлини членів родини, інформацію про найближче сімейне оточення дітей. Такі осередки сприяють формуванню у дітей національної свідомості, любові до рідної землі, розуміння нерозривного зв'язку минулого, сучасного та майбутнього.

Музейна педагогіка є інноваційною технологією у сфері особистісного виховання дітей, яка створює умови заурення особистості у спеціально організоване предметно-просторове середовище. Звичайно, в умовах дитячого садку неможливо створити експозиції, що відповідають вимогам музейної справи. Тому і називаються ці експозиції «міні-музеями». Частина слова «міні» відображає вік дітей, для яких вони призначені, розміри експозиції і чітко визначену тематику такого музею.

Міні-музеї в дитячому садку – це особливий розвивальний простір, створений з метою долучення дитини до світу мистецтва, розширення її культурного й національного світогляду, формування життєвої компетентності.

З метою пропаганди української мови, народної творчості та декоративно-прикладного мистецтва в дошкільних закладах створюються міні-музеї: «Українська світлиця», «Бабусина хата» та ін. Українська хата оспівана в піснях, описана в казках та інших літературних творах. Про неї народ береже цікаві повір'я, прислів'я, приказки, легенди. Педагогі разом з дітьми і батьками облаштовують такі «світлиці» предметами народного декоративно-вжиткового мистецтва, що спонукають дітей до усвідомлення ними їхньої національної приналежності, символізують Українську державу. Така «світлиця» створює уявлення про перебування в селянській хаті – такій, в якій мешкали наші діди-прадіди; розширює знання дітей про інтер'єр сільської хати (піч, лави, стіл, стільці, мисник, ікони в рушниках, скриня, ліжко або лежанка, рушники, килими, рядна, глиняний посуд); знайомить дітей з мистецтвом вишивання, плетіння з лози, різьблення, випилювання, гончарства; виховує бережне ставлення до результатів праці майстрів.

У «Світлиці» діти закріплюють знання про нашу Батьківщину, її народ, про українську мову, вивчають народну мудрість – пісні, приказки, прислів'я, казки, загадки, слухають у записі народні пісні та колискові. Тут дітей знайомлять з українськими письменниками, національними героями, читають легенди, розповідають про національні символи-обереги: віночок, рушник, калину та ін.

Предметно-розвивальне етнічне середовище у ДНЗ може бути облаштоване шляхом наповнення етнозасобами всіх куточків групової кімнати.

Наприклад, у куточку «Кухня» розміщені народні кухонні побутові речі у зменшеному, однак аналогічному за зовнішнім виглядом кухонними предметами давніх українців, які дошкільники використовують у самостійній ігровій діяльності і під час спеціально спланованих вихователем ігор.

У куточку книги розміщують книжки з малими жанрами дитячого фольклору, які вихователь читає та вивчає з дітьми, залучаючи малюків до етноскарбниці українського народу.

У куточку природи висаджують кімнатні рослини та поселяють тимчасових мешканців, поширених на території України, подають короткі відомості про їхній розвиток, умови життя та способи догляду й використання.

Куток гри облаштовують народними іграшками, виготовленими народними майстрами з різних куточків

України. Такі іграшки використовуються не лише для дитячих ігор, а й з метою вивчення народно-декоративного мистецтва загалом.

Музичний та фізкультурний зали оснащують, відповідно, дитячими народними музичними інструментами і предметами спортивного інвентарю, виготовленими в народному дусі, тобто з використанням декоративної різьби на деревині чи розписом [6, с. 229].

Отже, дух етнопобуту, етнотрадицій, етнокультури та етнопедогогіки у ДНЗ, на наш погляд, повинен бути присутній скрізь і оточувати дитину повсюдно.

Патріотичні почуття у дошкільників не виникають самі, вони є результатом спільної ідейно-виховної роботи сім'ї і ДНЗ. Практика показує, що найбільш ефективним та актуальним інтерактивним методом виховання патріотизму дошкільників є метод проектів.

Проектна діяльність унікальна, адже мало того, що вона інтегрує кілька методів навчання і виховання, також вона дозволяє активно залучати до освітнього процесу батьків. За допомогою проектною діяльністю розвивається як особистість дитини, так і її пізнавальні та творчі здібності. Хочеться відзначити, що залучення батьків до спільних проектів також впливає на становлення дитячо-батьківських відносин, на активність батьків у спільній виховно-освітній роботі [8, с.9].

Звичайно, у ДНЗ проекти – це зазвичай не індивідуальна, а сімейна діяльність, оскільки дитина є обмеженою в засобах та інструментах пошуку, збору та обробки інформації. Тому, звичайно, робота над проектом здійснюється під керівництвом вихователя та батьків.

На **I етапі (підготовчому)** вихователь проводить анкетування батьків на наявність знань і уявлень заявленої теми проекту; діагностує дітей з метою виявлення рівня сформованості знань та уявлень щодо обраної теми проекту.

На **II етапі (основному)** відбувається збір, аналіз та систематизація інформації з даної теми; планується майбутня діяльність, спрямована на реалізацію проекту; забезпечується дидактичний комплекс для реалізації проекту; проводяться заняття з дітьми, бесіди, екскурсії, розваги, тематичні свята; організуються спільні заходи з сім'ями вихованців.

На **III етапі (підсумковому)** відбувається підсумкове діагностування дітей, повторне анкетування батьків, оформлення матеріалів проекту (альбоми, виставки, фото колажі тощо).

Під час роботи над проектами батьки повинні постійно пам'ятати, що суть методу проектів – це формування самостійності дитини в пошуку інформації, обробці даних, а не у тому, хто зробить проект краще чи ефектніше. Батьки не повинні брати на себе більшу частину роботи над проектом, інакше губиться сама ідея цього методу. А от допомога порадою, інформацією, виявлення зацікавленості з боку батьків – важливий фактор підтримання мотивації й забезпечення самостійності дошкільників. Отже, кожен з патріотично спрямованих проектів не тільки допомагає залучати батьків до виховно-освітнього процесу, покращує дитячо-батьківські стосунки, але і підвищує культуру батьків, інформованість у сфері національно-патріотичного виховання, активізує творчість і відкриває нові здібності, а також підвищує результативність виховно-освітньої роботи.

Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки. Основи патріотичного виховання мають бути сформовані в дошкільному віці, адже вони визначають подальше життя дитини, її моральний розвиток загалом. Саме в цьому віці у дітей закладаються риси майбутньої особистості, формується самосвідомість та світосприймання; відбувається загальний психічний розвиток, дошкільники набувають необхідного досвіду для подальшої життєдіяльності, накопичують враження від

пізнання світу; в цей період відбувається становлення пізнавальної активності особистості. Наймогутнішою дієвою силою, за допомогою якої можна успішно вирішувати питання щодо формування виховання патріотичних почуттів, національної гідності, гордості,

самоповаги, самодостатності, є народознавство. Ефективними формами і методами патріотичного виховання дошкільників є заняття з народознавства, створення національних куточків та міні-музеїв у дошкільному закладі, проектна діяльність.

Список використаної літератури

1. Іванюк Г.І. Ідеї національно-патріотичного виховання дітей і молоді в умовах трансформації суспільства [Електронний ресурс] / Г.І.Іванюк. – Режим доступу: <http://www.lib.iitta.gov.ua/704514/1/ЗБІРНИК-ОСТАТОЧНИЙ.pdf>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
2. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/48106/. – Загол. з екрана. – Мова укр.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Аль-Хамадані Н.Д. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку як пріоритетний напрямок сучасної національної освіти [Електронний ресурс] / Н.Д.Аль-Хамадані, О.М.Вдович, Н.М.Сидоренко. – Режим доступу: [http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/373/Visnuk%20,%20№%207\(296\),%20%202,%202015.pdf?s](http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/373/Visnuk%20,%20№%207(296),%20%202,%202015.pdf?s). – Загол. з екрана. – Мова укр.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник: А.М.Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
6. Лисенко Н.В. Етнопедagogіка дитинства. Навчально-методичний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 720 с.
7. Богущ А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
8. Формування основ креативності дітей через інтерактивні форми роботи з батьками / Укл. Мелетич І.М., - с.Новопілля, 2015. с. 61

Стаття надійшла до редакції 18.04.2017 р.

Епихина Марина

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального обучения
ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
г.Старобельск, Украина

Курило Наталья

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры документообедения и информационной деятельности
ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
г.Старобельск, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме современности - формированию основ патриотического воспитания детей дошкольного возраста. В работе представлен анализ последних исследований и публикаций, посвященных вопросам патриотического воспитания детей дошкольного возраста, определены сущность понятия «патриотизм», его цель, определяется роль народоведения как одного из действенных средств формирования патриотических чувств. Указанные эффективные формы и методы работы, применяемые сегодня в дошкольных учреждениях для формирования чувства патриотизма у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, народоведение, дошкольники, народные обычаи, традиции, обряды.

Epikhina Maryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., senior lecturer
Department of Preschool and Primary Education
Luhansk Taras Shevchenko National University
Starobilsk, Ukraine

Kurylo Natalia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Documentation and Information Activity
Luhansk Taras Shevchenko National University
Starobilsk, Ukraine

THE FORMATION OF BASIS OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ETHNOLOGY

The article proves the relevance of bases formation of patriotic education of preschool children by means of Ethnology, the problem of forming a citizen of the state is revealed, according to the features of the role of patriotic education in the development of the individual as a citizen-patriot. The paper presents an analysis of recent studies and publications devoted to patriotic education of preschool children, the essence of the concept of "patriotism" and its purpose are defined. The article focuses on the fact that preschool age is the most favorable for the beginning of

systematic patriotic education, defines an important line of patriotic education of preschool children – introduction to ethnology as one of the most effective means of formation of patriotism. The article deals with the analysis of effective forms and methods of organization of patriotic education of preschool children. One of these forms is the class of Ethnology, whose main task is the systematic introduction of folk customs, traditions and ceremonies to children that promote early involvement in preschool children to the rich treasure of spiritual culture of Ukrainian people and its history. Effective form of patriotic education of preschool children is ethnology holiday themes. The success of the patriotic education depends on creation of correct developmental ethnic backgrounds (national corners, mini-museums). Such centers contribute to the formation of national consciousness of children, love of homeland, understanding the indissoluble link of the past, present and future.

Key words: patriotism, patriotic education, anthropology, preschool, folk customs, traditions and ceremonies.

Желанова Вікторія В'ячеславівна
 доктор педагогічних наук, доцент
 професор кафедри теорії та історії педагогіки
 Київський університет імені Бориса Грінченка
 м.Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

У статті висвітлено сутність та структурні (комунікативний, перцептивний, інтерактивний) складники комунікативної компетентності фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, суголосні специфіці діяльності документообігу та документообігу забезпечення. Репрезентовано педагогічний інструментарій формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, що представлений лекціями контекстного типу, діловими іграми, вправами перцептивної спрямованості.

Ключові слова: комунікативна компетентність, ділове спілкування, рефлексивно зорієнтована лекція, ділова гра, перцептивні вправи

Вступ. Стрімкі політичні, соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, пов'язані з процесом інтеграції нашої держави до ЄС, а також активний розвиток систем зв'язку, телекомунікацій, створення інформаційного системно-мережевого простору посилили високу конкуренцію на ринку праці серед фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Оскільки в сучасних умовах більшість сфер суспільного життя утворюються і регулюються за допомогою документообігу. При цьому науковці (В.Бездрабко, В.Добровольська, М.Слободяник) підкреслюють вагомість сформованості саме комунікативних якостей фахівців зазначеної галузі й зауважують, що сучасне документознавство поширює свій формат від статусу суто науки про документ до більш "живої" науки, що досліджує різні складники соціально-комунікативної діяльності, а саме її міжособистісні, перцептивні, рефлексивні аспекти. Отже, беручи до уваги окреслені позиції, а також урахування багатоглибини та поліфункційності феномену комунікативної компетентності (В.Добровольська, Г.Шведова-Водка), є очевидною актуальність проблеми обґрунтування й розробки педагогічного інструментарію формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ.

Аналіз досліджень. У сучасний період в Україні існує дві провідні наукові документознавчі школи, а саме: школа С.Кулешова й школа М.Слободяника. При цьому представники першої школи (І.Антоненко, Н.Леміш, Ю.Палеха, С.Сельченкова) працюють в архівній системі України. До наукової школи М.Слободяника входять дослідники (М.Вилегжаніна, В.Добровольська, В.Рудюк, Ю.Якимюк), які працюють у вишах України. Ця школа розвиває інформаційну концепцію документознавства. Отже, загалом, на думку М.Слободяника [1] у теорії українського документознавства розвиваються чотири концепції, а саме: 1) архівно-діловодна концепція С.Кулешова; 2) інформаційна – М.Слободяника; 3) неокомунікаційна – Г.Шведової-Водки; 4) бібліотечнознавча – Н.Кушнарєнко. При цьому відносно новим науковим напрямком є документознавча професіологія (Н.Гайсинюк, О.Матвієнко, С.Мельник), яка спрямована на дослідження структурних ознак професійної соціально-комунікативної діяльності документознавців. Феномен комунікативної компетентності досліджено в роботах Ю.Смельянова, Ю.Жукова, М.Заброцького, С.Максименка, Л.Петровської. Проте при такій зацікавленості різними аспектами документознавства та комунікативної компетентності проблема інструментального

супроводу процесу формування комунікативної компетентності фахівців з документознавства та інформаційної діяльності залишається дослідженою недостатньо.

Метою статті є аналіз сутності, складників комунікативної компетентності майбутнього фахівця із документознавства та інформаційної діяльності, а також висвітлення педагогічного інструментарію її формування.

Виклад основного матеріалу. Визначимося з ґрунтованими положеннями представленої статті.

Беручи до уваги наукову думку відомих дослідників комунікативної компетентності (Ю.Жуков, Л.Петровська, П.Растянніков) [2], зазначений феномен тлумачимо як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь й навичок, що забезпечують ефективне спілкування.

У структурі комунікативної компетентності прийнято виокремлювати орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії; уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри. Тобто, комунікативна компетентність представлена комунікативною (як обмін інформацією між партнерами по спілкуванню); перцептивною (процес взаємного сприйняття й розуміння партнерами по спілкуванню одне одного); інтерактивною (організація взаємодії суб'єктів) сторонами. Саме цієї наукової позиції дотримується Г.Андрєєва [3].

Базуючись на окреслених підходах, а також на позиціях відомих документознавців (М.Слободяник, Г.Шведова-Водка), комунікативну компетентність фахівців з документознавства та інформаційної діяльності тлумачимо як інтегровану характеристику, що синтезує професійно-особистісні якості, які забезпечують готовність і здатність до комунікативної організації діяльності в різних професійних ситуаціях. В структурі комунікативної компетентності фахівців з документознавства та інформаційної діяльності виокремлюємо мовленнєвий (ділове спілкування); перцептивний (розуміння й сприйняття партнерів по спілкуванню, розуміння їх потенціалу у певній ситуації); рефлексивний (розуміння себе при видозміні психічних станів, умов соціального середовища) компоненти.

Таким чином, процес формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців буде відбуватися за такими векторами: 1) ділове спілкування як певний рівень розвитку вміння особистості спілкуватися в діловому світі (вміння говорити публічно; розуміння та сприйняття етичних норм ділового спілкування; вміння

будувати відносини з будь-яким партнером; 2) перцепція як розуміння й сприйняття партнерів по спілкуванню; уміння долати комунікативні бар'єри, обґрунтовувати ставлення до позиції співрозмовника у контексті професійних проблем; 3) професійна рефлексія як уміння майбутнього фахівця об'єктивно оцінити власний рівень комунікативної компетентності, співвідносити себе і свої можливості з вимогами професії.

Далі зупинимося на розгляді педагогічного інструментарію формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ, що є сукупністю певних форм й методів, алгоритмів педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у освітньому процесі ВНЗ.

Зауважимо, що зазначений педагогічний інструментарій містить імітаційні та неімітаційні форми організації навчання майбутніх документознавців, тобто відповідно ті, що базуються на імітаційних (узаasadнюються на моделюванні середовища, певної ситуації професійної діяльності) або неімітаційних (відсутнє моделювання предмета навчання) методах навчання.

До неімітаційних форм організації навчання відносяться лекційні заняття контекстного типу. Зауважимо, що провідна їх перевага полягає в професійній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи. Прикладом такої лекції може бути рефлексивно зорієнтована лекція, у якій інформація, надана викладачем, співвідноситься зі зверненням студента на себе, а саме із самоаналізом та самодослідженням, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формуються сукупність самостійних і рефлексивно детермінованих конструктивних майбутніх документознавців. Отже надамо алгоритм зазначеної лекції: 1) поглинання студентів у проблему лекції через поглинання „у себе”; 2) з'ясування причин певних протиріч, ускладнень; 3) „встановлення меж” знання й незнання; 4) сумісна критика певних позицій, їх корекція; 5) визначення певних шляхів розв'язання проблеми (пошук „нової норми”); 6) перепроєктування дії; 7) вихід з рефлексії в діяльність; 8) ускладнення діяльності (актуальне й можливе); 9) аналіз ступеню розв'язання проблеми через Я-висказування; 10) визначення подальших перспектив засобами рефлексивно-антиципаційного механізму.

Таким чином, рефлексивно зорієнтована лекція сприяє формуванню особистісної та інтелектуальної рефлексії майбутнього фахівця-документознавця, спрямованих "на себе", а також комунікативної та кооперативної рефлексії, спрямованих "на інших", що дозволяє зрозуміти, як його сприймають інші; вміння співвідносити себе і свої можливості з вимогами обраної професії.

У педагогічному інструментарії формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що ґрунтуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість засвоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Саме такою є ділова гра.

Відмітимо, що ділова гра є однією з базових складників у педагогічному інструментарії формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності і має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор у системі професійної підготовки дає змогу максимально наблизити освітній процес до майбутньої професійної діяльності, урахувати реалії діяльності з документування та організації роботи з документами; студент у спеціально створених умовах „проживає” різноманітні ситу-

ації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

Структурно вона уявляє собою дві «накладені» одна на другу моделі: імітаційну та ігрову, що відбиває принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності, який полягає у досягненні «умовних» ігрових цілей як засобу досягнення цілей навчання та виховання, а також розвитку особистості майбутнього документознавця. При цьому ігрова модель містить ігрові цілі, комплект ролей й функцій учасників, сценарій, правила гри. Структуру імітаційної моделі складають педагогічні цілі, предмет гри, рольова взаємодія учасників, система оцінювання та рефлексія результатів.

Таким чином, мета ділової гри містить ігрові цілі, тобто такі, що роблять освітній процес ігровим, а також педагогічні цілі, що пов'язані з формуванням комунікативної компетентності майбутнього документознавця.

Комплект ролей й функцій учасників ділової гри адекватно відбиває певний фрагмент професійної діяльності, що моделюється у грі. При цьому рольова структура обумовлена об'єктом імітації й цілями навчання. Предметом гри є процеси, вимоги й умови професійної діяльності, тобто предмет діяльності учасників гри зміщує у модельній формі предмет реальної професійної діяльності документознавця. Модель рольової взаємодії учасників відбиває кількісний склад учасників, посадові функції, міжособистісні зв'язки, що віддзеркалюють структуру їх реальної взаємодії.

Базовим елементом ділової гри є сценарій, що містить словесний або наочний опис предметного змісту, що відбиває характер й час дій гравців. Сценарій розкриває загальну послідовність ігри, її певні етапи. Правила гри реалізують принципи ділової гри, задають предметний й соціальний контексти професійної діяльності, що моделюється, а також норми поведінки студентів у грі. Система оцінювання процесу й результату ділової гри спрямована, з одного боку, на забезпечення контролю й самоконтролю якості професійних рішень й дій, а з іншого боку – сприяти розгортанню ігрового плану навчальної діяльності.

Підсумкова рефлексія гри проводиться під керівництвом викладача й уявляє змістовний аналіз діяльності груп та гравців відповідно до формалізованих критеріїв, а також у вільній формі.

Відтак, у діловій грі формується вміння ділового спілкування, розуміння та свідоме сприйняття етичних норм ділового спілкування; вміння будувати відносини з будь-яким партнером відповідно до вимог майбутньої професії на основі розуміння його особистісних ресурсів; уміння долати комунікативні бар'єри, домагатися ефективної взаємодії; розвиваються індивідуальні та колективні типи рефлексії.

Предметом ділових ігор студентів зазначеного фаху можуть бути традиційні форми ділової комунікації у галузі документального забезпечення управління, а саме: ділові бесіди, збори, наради, конференції, переговори, телефонні розмови, презентації, брифінги, прес-конференції, ділові наради, „круглі столи”, дискусія, полеміка, дебати, що останнім часом набувають неабиякого значення.

У процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності ми пропонуємо виконання певних вправ, метою яких є формування їх соціальної перцепції та рефлексії, формування вміння розуміти "іншого", розвиток навичок спостережливості, зосередження уваги. Наведемо приклади таких вправ.

Вправа 1. Студентам пропонується визначити емоційний стан за фотографіями, на яких зображено різні

емоційні стани людей, а саме: задоволення, збентеження при складнощах, стан емоційного конфлікту, збудження, невдачі, хитрощі тощо.

Вправа 2. Студентам пропонується схарактеризувати потенційних партнерів по діловому спілкуванню за допомогою фотографій та спеціального тексту, що можливо змінювати й додавати до знімків.

Вправа 3. Студентам пропонується на основі розгляду фотокарток різних людей вивчити їх емоційні реакції й емоційно ідентифікувати себе з ними для з'ясування їх переживань.

Вправа 4. Подолання навіюваних характеристик за певними фотографіями. Студентам повідомляється, що на запропонованих фотографіях є зображення декількох осіб, серед яких є лише одна позитивна людина. Необхідно визначити її. У ході виконання цієї вправи студенти вчать долати навіюваність й об'єктивно інтерпретувати зовнішність інших людей, що є необхідною умовою ефективного ділового спілкування.

Варто відзначити, що представлені форми організа-

ції навчання, а також вправи можуть бути доцільними у форматі навчальної дисципліни „Організація сучасної ділової комунікації”.

Висновок. Комунікативна компетентність фахівців із документознавства та інформаційної діяльності є складним, багатоаспектним професійним утворенням, що містить комунікативні, перцептивні, інтерактивні аспекти особистості, суголосні вимогам майбутньої професії, яка пов'язана з певною системою ділового спілкування, взаємодією партнерів, умінням долати комунікативні бар'єри, розвинутою професійною рефлексією, що реалізуються у процесі діяльності з документообігу та документального забезпечення. Найбільш ефективними у контексті формування зазначених складників комунікативної компетентності є лекції контекстного типу, ділові ігри, вправи перцептивної спрямованості, на яких базується педагогічний інструментарій формування комунікативної компетентності фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Жуков Ю.П. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.П.Жуков, Л.А.Петровская, П.В.Растяльников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
3. Слободяник М.С. Основні напрямки розвитку документознавства в сучасній Україні / М.С.Слободяник. // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – К., 2012. №2. – С.4-15.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2017 р.

Желанова Виктория

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры теории и истории педагогики
Киевский университет имени Бориса Гринченко
г.Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЯ И ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В статье освещены сущность и структурные (коммуникативный, перцептивный, интерактивный) компоненты коммуникативной компетентности специалистов документоведения и информационной деятельности, созвучные специфике деятельности документооборота и документационного обеспечения. Представлены педагогический инструментальный формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов документоведения и информационной деятельности, представленный лекциями контекстного типа, деловыми играми, упражнениями перцептивной направленности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, деловое общение, рефлексивно ориентированная лекция, деловая игра, перцептивные упражнения.

Zhelanova Victoria

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Theory and History of Education
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTER SPECIALISTS IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITY: PEDAGOGICAL TOOL

The article highlights the nature and structural components of communicative competence of specialists in documentation and information activities in unison with the specifics of activity and documentation workflow support. The components of communication have been defined: business communication – a certain level of development of ability of an individual to communicate in the business world; perception – is about the importance of both understanding and perception between the partners on communication; the ability to overcome communication barriers, attitudes – they justify the position of the interlocutor in the context of professional issues; professional reflexion – ability to objectively assess own level of communicative competence, to relate oneself to the requirements of profession. In the process of formation of communicative competence of specialists in documentation and information activity we offer to perform certain exercises aimed at forming their social perception and reflection, forming the ability to understand the "other" developing skills of observation, focus.

Key words: communicative component, business communication, reflexive oriented lecture, role play, perceptual exercises.

УДК 577:378.147(045)

Івашук Олена Володимирівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент
доцент кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики
Вінницький національний медичний університет ім. М.І.Пирогова
м. Вінниця, Україна

Юрій Раїса Федорівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент
доцент кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики
Вінницький національний медичний університет ім. М.І.Пирогова
м. Вінниця, Україна

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ З БІОФІЗИКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

В статті описано методику проведення тестового контролю знань з біофізики, яка дозволяє зменшити суб'єктивний вплив викладача на виставлення оцінки та здійснити всебічну перевірку ступеня засвоєння навчального матеріалу та вміння розв'язувати творчі професійні задачі, об'єктивно оцінити сформованість навичок роботи з медичною апаратурою. Єдиним її недоліком є значна витрата часу викладача на створення банку тестових завдань та формування тесту. Розглянуто переваги комп'ютерного тестування над бланковим.

Ключові слова: тест, тестування, банк тестових завдань, контроль знань, оцінювання.

Вступ. Основним аспектом реформування охорони здоров'я є підвищення вимог до якості підготовки майбутніх лікарів. Сучасний лікар повинен розв'язувати безліч різноманітних професійних завдань та конструктивно працювати в динамічних умовах життя. Базові фахові навички та знання одержуються у вищому навчальному закладі. Зокрема, при вивченні дисципліни «Медична та біологічна фізика» майбутні лікарі вчаться працювати з медичною апаратурою та засвоюють суть фізичних процесів людського організму. При цьому важливо проконтролювати якість засвоєння навчального матеріалу. Повну інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу та ступінь сформованості навичок можна отримати за допомогою правильно організованого тестового контролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше застосовувати для оцінки здібностей, навичок, умінь та знань людини тести, запропонував наприкінці XIX століття відомий англійський психолог й антрополог Френсіс Гальтон. Згодом з наукового методу психологічної діагностики тестування перетворилось на найбільш поширений, ефективний та інноваційний спосіб контролю навчальних досягнень студентів [1]. До вирішення питань його проведення долучаються багато науковців.

Методологічні підходи до складання тестів висвітлено у дослідженнях В. Аванесова, Т. Аджер, Дж. Гласс, Л. Долінера, Р. Ібел, К. Інгенкампа, П. Клайна, Р. Намбельтона, І. Раппопорта, Дж. Стенлі. Ефективність застосування тестового контролю в навчальному процесі обґрунтували І. Булах, Л. Гриневич, Л. Коваленко, М. Мрут, Г. Терещук, В. Хмельницький, В. Шпильова, О. Яковенко. Комп'ютеризації цього виду контролю знань присвячено праці І. Гулівагої, М. Кадемї, Є. Кокшарової, О. Нікіфорова, Л. Радзіховської, В. Фетісова, І. Шахіної.

Але універсальної методики тестування на сьогоднішній день немає.

Мета та завдання дослідження. Описати методику використання тестових завдань при викладанні біологічної фізики майбутнім лікарям. Визначити її переваги та недоліки.

Виклад основного матеріалу. Тест [2] – це система завдань специфічної форми і певного змісту, яка дає змогу якісно оцінити структуру й виміряти рівень засвоєння знань та сформованості вмінь і навичок з предмета.

Використання тестових завдань у викладанні біофізики
© Івашук О.В., Юрій Р.Ф.

зика дозволяє зменшити суб'єктивний вплив викладача на виставлення оцінки, зменшити витрати часу на проведення контролю, здійснити всебічну перевірку ступеня засвоєння навчального матеріалу та вміння розв'язувати творчі професійні задачі, об'єктивно оцінити сформованість навичок роботи з медичною апаратурою, стимулювати пізнавальну активність студентів, спрямовану на опанування уміннями й навичками, сформувати позитивне ставлення до навчальної дисципліни.

Успішність проведеного тестового контролю знань у значній мірі залежить від його організації. Виходячи з власного досвіду викладання навчальної дисципліни, ми пропонуємо дотримуватися таких етапів:

1. Визначення мети тестування (для самостійного вивчення навчального матеріалу; поточний, рубіжний або підсумковий контроль) та обрання навчальної теми. Слід виокремити теми модуля, які охоплює тест, а також відносно кількість завдань, що визначають кожен модуль курсу.

2. Формулювання вимог до тесту:

– Вибір оптимальної кількості тестових завдань. Як правило, для тематичної перевірки знань студентів використовують тест довжиною в 15 – 20 завдань, а для підсумкової – 30 – 60 завдань.

– Конструювання тесту відповідно до рівнів пізнавальної діяльності. Лише половина завдань тесту є завданнями на відтворення й формулювання визначень, правил, законів, тоді як інші завдання, дозволяють студенту продемонструвати вміння використовувати теоретичні положення в практичній діяльності.

– Розроблення критеріїв оцінювання завдань відкритої форми. При цьому враховується повнота, конкретність, глибина, усвідомленість, системність, узагальненість відповіді.

– Визначення часу на виконання тесту. Для правильного розрахунку часу тестування враховують довжину та складність тесту.

3. Вибір способу тестування: за допомогою паперових бланків або комп'ютерне тестування. Комп'ютерне тестування має значні переваги над паперовим [3; 4]: скорочує час перевірки різноманітного та великого за обсягом матеріалу у численній групі студентів; дозволяє регулювати рівень вимог, допускаючи автоматизовану зміну ступеня складності запитань; надає можливість самоконтролю на етапі підготовки до офіційного тестування; за допомогою мережі Інтернет здійснює зворотній зв'язок між студентом і викладачем; встановлює часовий контроль над ви-

конанням тесту в цілому або окремих його частин; виконує оформлення документації з контролю знань та зберігає її у архівах. Сьогодні існує багато автоматизованих систем по створенню тестів. Зокрема, MyTest, INDGO, Hot Potatoes, MultiTester System, Knowing, ADSoft Tester, eTest, AnsTester, система управління навчанням Moodle, EasyQuizzу. Ми маємо позитивний досвід використання платформи Moodle, який детально описано в [5]. Практичному застосуванню інших систем присвячено праці О. Нікіфорова [6] та В. Фетісова [7].

4. Створення банку тестових завдань. Для всебічного оцінювання знань студентів ми використовуємо такі типи завдань [5, с. 135]:

– Множинний вибір – завдання, при виконанні якого потрібно здійснити вибір однієї або кількох правильних відповідей (робоча назва такого завдання – «вибір з множини»).

– Альтернативні – питання з відповіддю типу правильно або неправильно.

– Коротка відповідь – питання на заповнення порожніх місць. При відповіді на питання потрібно ввести коротку фразу, при цьому можна запропонувати кілька правильних зразків відповідей (кожний з різною оцінкою).

– Числове питання – відповіддю на питання є число, причому вона може мати заданий інтервал гранично допустимої похибки відхилення від правильного значення.

– Обчислюване питання – пропонується обчислити значення за заданою формулою, що є шаблоном, в який при кожному тестуванні підставляються випадкові значення зі вказаних діапазонів.

– Заповнення прогалін у тексті – відповіддю на таке питання є заповнення прогалін у самому питанні.

– Завдання типу «підстановка», в якому студенту дається текст або формула, в які він повинен підставляти свої слова, числові значення або символи.

– Питання на встановлення відповідності, у якому кожному елементу відповідей першої групи потрібно зіставити елемент відповідей другої групи.

– Есе – завдання з відповіддю у вигляді файлу чи посилання. Цей тип завдань потребує ручного оцінювання викладачем.

Не варто до банку завдань включати дискусійні питання та завдання, що вимагають складних розрахунків.

5. Проведення тестування. Викладач повинен забезпечити однакові умови тестування для кожного студента.

6. Оцінювання та аналіз результатів тестування. На цьому етапі формується зведена таблиця показників якості тестових матеріалів, визначаються довірчі інтервали комплексних оцінок, формуються висновки по подальшому використанню та корекції тестів.

Запропонована методика організації тестового контролю знань дозволяє об'єктивно та всебічно оцінити знання студентів та набуті ними навички. Єдиним її недоліком є значна витрата часу викладача на створення банку тестових завдань та формування тесту.

Висновки. Добре організований тестовий контроль знань є ефективною методикою навчання майбутніх лікарів. Подальші дослідження вбачаємо в експериментальному обґрунтуванні проблем надійності і точності тестової перевірки результатів навчання.

Список використаної літератури

1. Кадневский В.М. История тестов / В.М. Кадневский. – Москва : Народное образование, 2004. – 464 с.
2. Сергієнко В.П. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / В.П. Сергієнко, Л.О. Кухар. – Київ : НПУ, 2011. – 41 с.
3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2014. – 220 с.
4. Єремєєвич М.О. Комп'ютерні системи тестування знань та їх аналіз / М.О. Єремєєвич, Т.В. Турка // Молодий вчений. – 2016. – № 5 (32). – С. 330-332.
5. Ivashchuk O.V. The introduction of the electronic form of control measures as a means of corruption prevention in higher education / O.V. Ivashchuk, L.M. Radzikhovska // Scientific bulletin of national mining university. – 2016. – № 2 (152). – P. 133-139.
6. Никифоров О. Ю. Комплекс признаков классификации систем компьютерного тестирования / О. Ю. Никифоров, Е. И. Кокшарова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 6. – С. 139-143.
7. Фетісов В. С. Комп'ютерні технології в тестуванні: навч.-метод. посіб. / В.С. Фетісов. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 140 с.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Ивашук Елена

кандидат физико-математических наук, доцент
доцент кафедры биологической физики, медицинской аппаратуры и информатики
Винницкий национальный медицинский университет им. М.И. Пирогова,
г.Винница, Украина

Юрий Раиса

кандидат физико-математических наук, доцент
доцент кафедры биологической физики, медицинской аппаратуры и информатики
Винницкий национальный медицинский университет им. М.И. Пирогова,
г.Винница, Украина

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО БИОФИЗИКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

В статье описана методика проведения тестового контроля знаний по биофизике, которая позволяет уменьшить субъективное влияние преподавателя на выставление оценки и осуществить всестороннюю проверку степени усвоения учебного материала и умения решать творческие профессиональные задачи, объективно оценить сформированность навыков работы с медицинской аппаратурой. Единственным ее недостатком является значительные затраты времени преподавателя на создание банка тестовых заданий и формирование теста. Рассмотрены преимущества компьютерного тестирования над бланковым.

Ключевые слова: тест, тестирование, банк тестовых заданий, контроль знаний, оценивание.

Ivashchuk Olena

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D, Associate Professor
Department of Biophysics, Informatics and Medical Equipment
National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, Ukraine

Yurii Rayisa

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D, Associate Professor
Department of Biophysics, Informatics and Medical Equipment
National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, Ukraine

**A METHODOLOGY FOR CONDUCTING A TEST CONTROL OF KNOWLEDGE OF BIOPHYSICS IN
THE PREPARATION OF FUTURE DOCTORS**

The article describes the methodology for conducting a test control of knowledge of biophysics , which makes it possible to reduce the subjective influence of the teacher on the assessment, to reduce the time spent on monitoring, to carry out a comprehensive verification of the degree of mastering the educational material and the ability to solve creative professional tasks, objectively evaluate the formation of skills in working with medical equipment, to stimulate cognitive activity of students, aimed at mastering skills and skills, to create the positive relation to a subject matter. The advantages of computer testing over blank testing are considered. The automated systems can be used to implement computer testing: MyTest, INDGO, Hot Potatoes, MultiTester System, Knowing, ADSoft Tester, eTest, AnsTester, a learning management system of Moodle, EasyQuizzy.

Key words: test, testing, bank of test tasks, control of knowledge, evaluation.

УДК 378 14:37.013 74:801

Іконнікова Марина Валеріївна

кандидат філологічних наук, доцент

доцент кафедри іноземних мов

Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

КАР'ЄРОЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ

У статті розкрито особливості використання кар'єро зорієнтованого підходу у професійній підготовці філологів. Акцентовано увагу складниках освітнього процесу, організованого на засадах кар'єро зорієнтованого підходу (психологічному, педагогічному, змістовому, технологічному, діагностичному). Наголошено на необхідності удосконалення психолого-педагогічного супроводу щодо формування готовності інтерактивних методів і технологій, діагностичного інструментарію.

Ключові слова: кар'єра, кар'єро зорієнтований підхід, професійна підготовка, філолог, готовність до розвитку кар'єри, психолого-педагогічний супровід.

Вступ. Сучасні суспільні, соціально-економічні та соціокультурні перетворення в Україні актуалізують потребу у фахівцях, здатних приймати нестандартні рішення в умовах ринкової конкуренції, долати стереотипи в професійній й особистісній сферах життя. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. наголошено на необхідності забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців, готових до професійно-кар'єрного розвитку, конкурентоздатних на ринку праці. Не є виключенням і фахівці в галузі філології. Зростання міжнародної та міжмовної комунікації у всіх сферах людської діяльності зумовлює потребу у фахівцях, які б забезпечували та контролювали комунікаційні процеси. Нині філолог виконує безліч функцій, які в далекому минулому не були йому притаманні з огляду на особливості професії. Професія філолога за період свого становлення та розвитку набула багатогранного та інтегрованого характеру, що зумовило необхідність трансформації цілей та завдань їхньої професійної підготовки на засадах компетентнісного та кар'єро зорієнтованого підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На переконання науковців, професійна кар'єра – це передусім індивідуальна траєкторія руху (життєвого і професійного шляху) особистості, яка формується у процесі професійної підготовки у ВНЗ. Відтак завданнями вищої школи визначено підготувати майбутніх фахівців до її успішної самореалізації, навчити об'єктивності самооцінки індивідуальних навичок, ділових якостей, правильності визначення цілей кар'єри. Проблему професійної кар'єри та формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри досліджували А.Борисюк, А.Деркач, Д.Закатнов, Е.Зєєр, Р.Калениченко, О.Кібанов, М.Міропольська, Є.Могильовкін, О.Молл, А.Нагорная, М.Пряжников, Е.Шейн та ін.

Мета статті – обґрунтувати особливості підготовки майбутніх філологів на засадах кар'єро зорієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Поняттєво-категоріальне поле проблеми дослідження зумовлює вивчення та ґрунтовний аналіз таких понять як «кар'єра», «професійна кар'єра», «кар'єро зорієнтований підхід», «кар'єро зорієнтоване навчання», «професійна адаптація», «професійна мобільність», «професійне просування». Найбільш активно дослідження детермінант кар'єрного вибору й розвитку проводилися в 70-80-і роки ХХ століття в зарубіжних країнах, що уможливило виокремлення наукових напрямів і шкіл, визначених насамперед студіями Д.Грінхуса, Д.Левінсона, Р.Пека,

С.Сіарса, Д.Сьюпера, Е.Шейна, С.Шартла. Підтримуємо позицію А.Маркової, яка пропонує широке (професійне просування, зростання, сходження до професіоналізму, перехід від одних етапів професіоналізму до інших, процес професіоналізації (від вибору професії до оволодіння нею, потім зміцнення професійних позицій)) й вузьке (посадове просування) розуміння кар'єри [5, с.123]. Щодо вузького розуміння йдеться не лише про оволодіння рівнями й ступенями професіоналізму, але й досягнення визначеного соціального статусу в професійній діяльності. Цей тип кар'єри становить свідомо обраний і реалізований працівником шлях посадового просування, прагнення до наміченого статусу, що забезпечує професійне й соціальне самоствердження людини відповідно до рівня її кваліфікації. Незважаючи на диверсифікацію поглядів науковців на означену проблему, спільною позицією тлумачення професійної кар'єри як процесу поступового просування службовими сходинками, що супроводжується зміною професійних ролей і видів діяльності для досягнення успіху. У словниках та енциклопедіях «кар'єра» тлумачиться як рух, шлях до зовнішніх успіхів, слави, пошани; професія, рід занять; успішне просування щаблями професійної, соціальної, посадової або іншої ієрархії; послідовність професійних ролей, статусів і видів діяльності в житті людини [2]. В англійській термінології поняття «кар'єра» має два відповідники «career» та «promotion» (просування по службі, підвищення у званні, чині) [12].

Представники філософського, соціологічного, економічного підходів визначають кар'єру як свідомо обраний і реалізований людиною процес становлення її соціального, посадового й кваліфікаційного статусу, що забезпечує професійно-особистісне й соціальне самоствердження. Водночас ці науки не розглядають кар'єру з позиції професійно-особистісного зростання тобто у психолого-педагогічній проекції. Усі науковці наголошують, що в період професійної підготовки немає усвідомленості студентами важливості цього етапу для майбутнього професійно-кар'єрного розвитку. Це виявляється у відсутності постановки кар'єрних цілей, планів, невмінні організувати свою діяльність й адекватно оцінити свої можливості в кар'єрному розвитку [1; 6; 8; 11].

Проблема формування професійної компетентності фахівця, у тому числі філолога, отримала найбільш широкий розгляд в межах компетентнісного підходу, який нині відображає основні аспекти процесу модернізації сучасної вищої освіти. Водночас складником професійної компетентності філолога є кар'єрна компетентність, що характеризує його прагнення і готовність до професійної самореалізації, супроводжується адекватною

рефлексію і визначає цілеспрямований процес і результат розвитку професійної кар'єри. Кар'єрна компетентність майбутнього філолога являє собою здатність вільно оперувати знаннями і уміннями для розв'язання кар'єрних завдань і реалізації кар'єрних цілей, чітко усвідомлювати власний кар'єрний потенціал та будувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку.

Згідно з кар'єрно зорієнтованим підходом сучасна підготовка фахівців має на увазі формування в студентів уявлень про компетенції фахової кар'єрної підготовки, які дозволять їм розробляти й реалізовувати кар'єрний сценарій та маршрут, представляти особисту кар'єрограму. С.Могильовкін підкреслює значущість у цьому процесі особистісних чинників, своєрідних метакомпетенцій, як-от: кар'єрна самоефективність, інтервальний локус-контроль, адаптивність, готовність до змін та вміння вчитися, мотивація кар'єри. При цьому автор наголошує на особливій значущості усвідомлення суб'єктом своїх сильних і слабких сторін («кар'єрний інсайт») [7]. Зазначимо, що спрямованість сучасної професійної освіти на формування кар'єрних метакомпетенцій – універсальних соціально-психологічних характеристик, забезпечує ефективну кар'єрну самореалізацію.

Наприклад, для фахівця в галузі прикладної лінгвістики можливими сферами для професійної реалізації та побудови кар'єри можуть бути такі: у сфері освіти – учитель англійської мови як другої іноземної, ділової мови, мовознавства, міжнародний студентський радник, укладач каталогів та словників, адміністратор мовних програм, бібліотекар/архіваріус; у сфері бізнесу/промисловості – фахівець з крос-культурних комунікацій, спеціаліст з комп'ютерної мови, аналітик комп'ютерних систем та суміжних галузей, фахівець із розпізнавання мовлення та синтезу мови; у сфері управління – перекладач, диктор/коментатор, програмний спеціаліст інформаційного агентства, укладач прес-релізу, дослідник маркетингу та трудових відносин, аналітик, волонтер Корпусу Миру; у сфері мас-медіа – репортер/журналіст/оглядач, фахівець із комп'ютерного програмного забезпечення, аналітик громадської думки, редактор та ін. Як бачимо на прикладі, набуття філологами такої професійно значущої якості як конкурентоздатність зумовлене необхідністю практичної реалізації і регуляції ними систем професійних відносин, які підлягають конкуренції, притаманної сферам міжкультурної комунікації, перекладацьких і освітніх послуг. Системами професійних відносин є такі: «філолог – професія» (сфера професійного самовизначення, самопрезентації та кар'єрного зростання з метою досягнення соціального і фінансового добробуту); «філолог – ринок» (сфера соціального партнерства, соціально-рольової комунікації і управлінського спілкування, яка впливає на динаміку розвитку професійного іміджу й досягнення самоефективності); «філолог – замовник» (сфера ділового спілкування з клієнтами, які потребують певного сервісу задля задоволення своїх особистих потреб (міжкультурних, перекладацьких, освітніх), створення успішного професійного іміджу); «філолог – колеги» (сфера корпоративної культури, професійного спілкування, змагання, лідерства, суперництва, завоювання професійного авторитету й престижу); «філолог – міжкультурна комунікація» (сфера творчої самореалізації, вияву професійної (міжкультурної, перекладацької, лінгводидактичної, педагогічної, літературознавчої, народознавчої) майстерності) [4, с.187-189].

З урахуванням різних сфер професійної діяльності та професійних відносин актуалізуються пошуки нових напрямів удосконалення професійної підготовки філологів, зокрема: диверсифікація освітньо-професійних

програм з можливістю отримання додаткових спеціалізацій; гнучкий механізм формування змісту професійної підготовки з орієнтацією на вимоги ринку праці, роботодавців та потреби особистості; орієнтація змісту на фундаментальну інтегровану кар'єро зорієнтовану підготовку; впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій з різними режимами навчання; забезпечення зворотного зв'язку в освітньому процесі; високий рівень науково-методичного та інформаційного супроводу; розробки механізму фінансового супроводу навчання обдарованих студентів та їх працевлаштування, забезпечення професійного розвитку.

На підставі вивчення результатів досліджень та рефлексії власного досвіду встановлено, що забезпеченню ефективності організації професійної підготовки філологів сприяє науково обгрунтоване використання методологічних підходів, а саме: міждисциплінарного, культурологічного, компетентнісного, особистісного орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, акмеологічного, практико зорієнтованого та кар'єро зорієнтованого. У контексті визначеної проблеми розглянемо використання кар'єро зорієнтованого підходу. Кар'єро зорієнтований підхід – це нова парадигма сучасної філософії неперервної освіти, спрямованої на забезпечення мотивації особистості до професійного зростання та кар'єрної активності шляхом аналізу перспективності обраної професійної траєкторії щодо ступеня реалізованості своїх здібностей, інтелектуальних та практичних потреб, професійних амбіцій. Такий підхід спрямований на формування конкурентоздатності філологів на сучасному ринку лінгвістичних та освітніх послуг з урахуванням витрат освітніх ресурсів. Позитивна динаміка формування конкурентоздатності філологів у процесі професійної підготовки зумовлена успішністю реалізації певних організаційно-педагогічних умов та відповідним комплексом їх методичного забезпечення.

Організація освітнього процесу професійної підготовки філологів на засадах кар'єро зорієнтованого підходу передбачає створення цілісної системи, спрямованої на ознайомлення з можливостями реалізації кар'єри у сфері філології як в Україні, так і в інших країнах світу; створення умов для формування системи позитивних кар'єрних орієнтацій, кар'єрної зрілості, адекватних кар'єрних домагань, кар'єрної компетентності; сприяння розвитку кар'єрного потенціалу особистості із збереженням індивідуальності професійного стилю для кар'єрної самореалізації; забезпечення свободи вибору кар'єрного шляху. Важливе значення має розроблення освітніх програм з орієнтацією на потреби студентів та ринку праці, а також формуванню навичок самоменеджменту (самопрезентація, самореклама, саморефлексія).

Успішність підготовки майбутніх філологів до розвитку кар'єри забезпечується системою психолого-педагогічних умов і впливів, що уможливило повноцінний розвиток кар'єрного потенціалу особистості за рахунок формування психологічної готовності до цього процесу. Таким фактором впливу є психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх філологів до розвитку кар'єри. Психолого-педагогічний супровід розвитку кар'єри повинен сприяти послідовному розгортанню відповідних сторін суб'єктності майбутнього фахівця, а саме: інтернальності, незалежності, здатності до самовизначення, продуктивності у кар'єрному розвитку [3]. Основна мета психолого-педагогічного супроводу полягає у педагогічно-психологічному забезпеченні процесу формування готовності майбутніх філологів до розвитку професійної кар'єри через підвищення ефективності навчальної діяльності, професійне сприяння саморозвиткові особистості, психологічне діагностування, проведення педагогічно-психологічної корек-

ції. Психолого-педагогічний супровід у підготовці філологів до вибору професійної кар'єри виконує низку функцій, які поділяються на дві групи: перша група – цільові функції, що віддзеркалюють зміст педагогічних завдань; друга група – інструментальні функції, які забезпечують технологізацію цього процесу. До групи цільових функцій належать функції розвитку особистості, зокрема: інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, волева, саморегуляційна, предметно-практична, екзистенційна. Завданнями цільових функцій є: розвиток самосвідомості та формування кар'єрного ресурсу майбутніх філологів. До інструментальних функцій слід віднести діагностичну, комунікативну, прогностичну і організаторську. Завданнями інструментальних функцій є: контроль динаміки рівня готовності майбутніх філологів до розвитку кар'єри та пошук оптимальних напрямів формування такої готовності.

У змісті психолого-педагогічного супроводу виокремлюють педагогічну та психологічну складову цього процесу. Педагогічна складова охоплює психологічну просвіту, проблематизацію змісту підготовки майбутніх філологів до розвитку кар'єри та використання інтерактивних методів навчання. Реалізація психологічної складової відбувається через діагностування готовності майбутніх філологів до розвитку кар'єри та проведення необхідної психолого-педагогічної корекції. Використання методик діагностування готовності до розвитку професійної кар'єри сприяє підвищенню ефективності цього процесу [9].

Психологічна просвіта сприяє систематичному, цілеспрямованому врахуванню психологічних особливостей майбутнього фахівця у побудові кар'єри, дослідженню психологічних умов майбутньої професійної діяльності, формуванню психологічної готовності до кар'єрної діяльності, що передбачає наявність необхідних психологічних характеристик, професійно важливих якостей, відповідного рівня позитивної мотивації; розвитку психологічної придатності до кар'єрної діяльності [10].

Важливим чинником є проблематизація змісту професійної підготовки філологів, що є засобом формування основ їхньої самоорганізації. Зміст навчальних предметів має містити матеріал, що обґрунтовує необхідність відкриття нового та передбачає можливість пізнавальної ініціативи. Це уможливить формування основ самоорганізації, саморозвитку та кар'єрного становлення майбутнього філолога. Для цього у зміст програм фахових дисциплін, зокрема необхідно ввести модулі «кар'єрної тематики» («Проектування кар'єри», «Ситуація успіху», «Самопрезентація» та ін.) та кар'єроформуючі тексти та техніки, які дають змогу студентів отримати максимум інформації про кар'єрний успіх у сфері філології; стимулюють пізнавальну активність щодо самопізнання себе як суб'єкта праці; формують вміння накопичувати, аналізувати й узагальнювати кар'єрний досвід з метою самокорекції та самовиховання; активізують процеси формування кар'єро зорієнтованої самосвідомості майбутніх фахівців, підвищують рівень їхньої рефлексивності, активності, усвідомленості розвитку кар'єри.

Для ефективно організації процесу підготовки філологів до розвитку кар'єри важливими є використання інтерактивних методів та технологій, де об'єктом технологізації стають особистісні зони професійного розвитку майбутнього фахівця, способи й засоби його професійного становлення. Забезпечення спільної продуктивної діяльності значно підвищується за рахунок проведення ділових зустрічей із професіоналами, кру-

глих столів, майстер-класів, тренінгів, конференцій тощо. Зокрема ефективним є кар'єрне консультування фахівцями студентів щодо проблем підвищення професійної ефективності, подолання стресу, співвіднесення внутрішніх ресурсів із зовнішніми можливостями, усвідомлення власних переваг і недоліків, формування уявлення про професіонала.

Практика показує, що створення нестандартних умов навчальної та квазіпрофесійної діяльності, зокрема самостійне виконання творчих завдань, систематизація практичного досвіду, участь у професійних конкурсах, форумах, асоціаціях тощо, сприяють розвитку творчої активності, готовності до професійного самовизначення та неперервного саморозвитку. Використання проблемних методів активного навчання (дискусії, ділові ігри, навчальні ситуації, стандартні та нетипові проблемні завдання, проектний метод, тренінги («Побудова особистісної стратегії успіху», «Дорожня карта кар'єри», «Лідерство», «Управління конфліктами», «Мої можливості – це синтез здібностей» та ін.), сприяє підвищенню цільової активності особистості, розвитку її самооцінки, позитивної Я-концепції, рефлексії з суб'єктивним відчуттям успіху діяльності, дій спрямованих на досягнення вершин «акме» в професії або кар'єрі. Ці методи дозволяють повною мірою враховувати пізнавальні мотиви студентів, їхні інтереси, перетворювати особистий досвід в систему наукових уявлень і знань. В результаті підвищується інтерес до пізнання і вивчення навчальних дисциплін, мотивація до самостійного одержання знань, ступінь включеності студентів в освітній процес. До інноваційних технологій можна віднести технології ігromodelювання, метод проектів, консультування, тренінгові технології, технології розвивального навчання, технології особистісно зорієнтованого навчання.

У підготовці майбутнього філолога до розвитку кар'єри зоною безпосередньої активності особистості є освітнє середовище, що уможливило використання технологій професійної реальності, які ґрунтуються на активній участі майбутніх філологів у реалізації творчих проектів разом із громадськими та міжнародними організаціями. Важливе значення мають розроблені стратегії заохочення майбутніх філологів до дослідницької діяльності, участі у міжнародних проектах, стажування та міжнародний обмін студентами. Саме в рамках такого освітнього середовища можливий неперервний саморозвиток і кар'єрна самореалізація активної і творчої особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Кар'єро зорієнтований підхід – це нова парадигма неперервної професійної освіти, спрямована на забезпечення мотивації студентів до особистісно-професійного зростання та кар'єрної активності шляхом аналізу адекватності й перспективності обраної професійної траєкторії щодо ступеня реалізованості своїх здібностей, інтелектуальних та практичних потреб, професійних амбіцій. Професійна підготовка філологів на засадах кар'єро зорієнтованого підходу – це неперервний процес формування в них конкурентоздатності, що відображає позитивну динаміку змін сформованості професійної компетентності та кар'єрної орієнтації. Позитивна динаміка формування та розвитку готовності філологів до кар'єри досягається завдяки використанню науково обґрунтованих та забезпеченню належного психолого-педагогічного супроводу цього процесу. Створення найбільш ефективних організаційно-педагогічних умов для системного розвитку кар'єрного потенціалу філологів визначає подальші напрями наукового пошуку.

Список використаної літератури

1. Борисюк А.С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: [етапи, типи проф. кар'єри] / А.С.Борисюк

- // Проблеми заг. та пед. психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – Т. 9, ч. 4. – С. 94-101.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 3. Калениченко Р.А. Психологічні аспекти індивідуальної кар'єри: [осн. мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри] / Р.А.Калениченко // Проблеми та перспективи формування нац. гуманіт.-техн. еліти: зб. наук. праць / АПН України, Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». – Х., 2006. – Вип. 9/10. – С.129-135
 4. Колесниченко Н.Ю. Професійна підготовка бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти: теоретичні і методичні засади: Монографія / Н.Ю.Колесниченко. – Одеса: ВМВ, 2014. – 312 с.
 5. Маркова А.К. Психологія професіоналізму / А.К.Маркова. – М.: Междунар. гуманіт. фонд «Знання», 1996. – 312 с.
 6. Міропольська М.А. Професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри / М.А.Міропольська // Бюл. Ін-ту підготов. кадрів держ. служби зайнятості України. – 2004. – № 2. – С.17-19.
 7. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е.А.Могилевкин. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
 8. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности: [учебное пособие] / О.В.Москаленко; [ред. А.А.Деркач]. – М.: РАГС, 2007. – 352 с.
 9. Нагорная А.Г. Формирование готовности к планированию профессиональной карьеры у студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нагорная Анна Георгиевна. – СПб., 2011. – 250 с.
 10. Тихомандрицкая О. А. Социально-психологические факторы успешности карьеры [Электронный ресурс] / О.А.Тихомандрицкая, А.М.Рикель // Психологические исследования: [электрон. науч. журн.]. – 2010. – № 2(10). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
 11. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг: [монография] / О.П.Цариценцева. – Оренбург: УНБ им.Крупской, 2009. – 186 с.
 12. A dictionary of business and management / [editor Jonathan Law]. – 4th edit. – Oxford: University Press, 2006. – 568 p.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2017 р.

Иконникова Марина

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков
Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина

КАРЬЕРООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ФИЛОЛОГОВ

У статті розкрито особливості використання кар'єроорієнтованого підходу в професійній підготовці філологів. Акцентовано увагу на складових освітнього процесу, організованого на основі кар'єроорієнтованого підходу (психологічного, педагогічного, технологічного, діагностичного). Акцентовано увагу на необхідності удосконалення психолого-педагогічного супроводження при формуванні готовності філологів до розвитку кар'єри на основі проблематизації змісту навчальних дисциплін, використання інтерактивних методик і технологій.

Ключевые слова: карьера, карьероориентированный подход, профессиональная подготовка, филолог, психолого-педагогическое сопровождение.

Ikonnikova Maryna

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Foreign Languages
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

CAREER-ORIENTED APPROACH IN THE THE PROCESS OF PHILOLOGISTS' TRAINING

The article reveals the peculiarities of using career-oriented approach in the the process of philologists' training. Special attention is paid to the components of educational process, organized on the basis of career-oriented approach (psychological, pedagogical, content, technological and diagnostical). There have been described the necessity of improving the psychological and pedagogical support of forming the philologists readiness to career on the basis of problem-oriented content, usage of interactive methods and technologies, diagnostic tools. The analysis of methodological approaches to philologists' professional training (axiological, synergistic, culturological, anthropocentric, competency-based, systemic, activity-based and personality-oriented) has been conducted. Basic principles of these approaches and the expediency of their use in professional training of philologists have been characterized.

Key words: career, career-oriented approach, professional training, philologist, readiness to career development, psychological and pedagogical support.

Ісаєва Ілона Фадеївна

старший викладач кафедри німецької та другої іноземної мови
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м.Хмельницький, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРСОНАЛУ ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НІМЕЧЧИНИ ВИЩОЇ ЛАНКИ

У статті автор аналізує зміст, форми та особливості професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини вищої ланки, зосереджує увагу на застосуванні компетентнісного підходу до укладання програми підготовки керівного складу, який передбачає поряд із формуванням основних фахових і управлінських компетенцій розвиток особистості, здатної самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність, давати оцінку процесам, що відбуваються в суспільстві, визначати місце та роль в них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її удосконалення.

Ключові слова: професійна підготовка, поліцейські службовці вищої ланки, компетентнісний підхід, модульна книга.

Вступ. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2015 р. № 1189-р було схвалено Стратегію розвитку Державної прикордонної служби, метою впровадження якої є забезпечення ефективної реалізації політики у сфері безпеки державного кордону, а також охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні [1]. Ця стратегія передбачає в тому числі й удосконалення системи підготовки особового складу Державної прикордонної служби України, зокрема шляхом впровадження європейських стандартів, обміну досвідом з навчальними закладами правоохоронних органів України та держав-членів Європейського Союзу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення закордонного досвіду підготовки персоналу правоохоронних органів і прикордонників зокрема були присвячені роботи таких науковців: О.Кобозєв досліджував особливості та тенденції розвитку професійної підготовки управлінських кадрів поліції в країнах Європи, І.Колонтаєвська у своєму дисертаційному дослідженні аналізувала системи професійної освіти кадрів поліції зарубіжних країн (на прикладі США, Канади, країн Західної та Центральної Європи, Скандинавії), О.Даниленко вивчав особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів в навчальних закладах провідних країн НАТО (на прикладі США та ФРН), В.Ковтун, Д.Рюриков, Т.Соляр здійснили глибокий аналіз особливостей професійної підготовки персоналу берегової охорони США, С.Псьол, Л.Цвях розглядали у своїй статті організацію підготовки персоналу в академії Федеральної поліції Німеччини, О.Кіреєв та Н.Ринденко дослідили певні аспекти професійної підготовки персоналу Прикордонної варті Республіки Польща тощо. Вибір напрямку дослідження обумовлений тим, що Німеччина накопичила значний досвід розробки стандартів професійної діяльності та підготовки поліцейських, їх правового та соціального захисту, формування корпоративної культури, мотивування поліцейських до підвищення професіоналізму. Про зацікавленість у обміні досвідом саме з Федеральною поліцією Німеччини (до липня 2005 року – Федеральна прикордонна охорона) свідчать й як вже реалізовані так і нещодавно підписані програми співробітництва Державної прикордонної служби України та Федеральної поліції.

Метою статті є здійснення аналізу змісту, форм і основних підходів до професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини вищої ланки з ціллю подальшого вивчення можливості використання німецького досвіду в системі підготовки керівного складу Державної прикордонної служби України.

Виклад основного матеріалу. Підготовку полі-

цейських службовців вищої ланки (категорія звань від «поліцайрат») поліції федеральних земель та поліції федерального значення здійснює Вища школа поліції Німеччини м.Мюнстер, на її ж базі організуються курси підвищення кваліфікації для керівного складу [2]. Випускники Вищої школи поліції Німеччини отримують диплом магістра з державного управління (поліцейський менеджмент).

Після проведення цілої низки досліджень щодо сфер діяльності поліцейських службовців вищої ланки у Німеччині колективом Вищої школи поліції було застосовано компетентнісний підхід до створення відповідного стандарту професійної підготовки поліцейських службовців цієї категорії та розроблено модульну книгу їх професійної підготовки «Modulhandbuch Masterstudiengang: Öffentliche Verwaltung – Polizeimanagement (Publik Administration – Police Management)» [3].

Передбачається, що після проходження відповідної підготовки поліцейські службовці вищої ланки повинні бути спроможними керувати великими підрозділами та відділками, спрямовувати дії своїх підлеглих у великомасштабних операціях, виконувати керівні функції в центральних органах поліції федеральних земель та Федеральної поліції, керувати підрозділами, що беруть участь в операціях в рамках міжнародної співпраці, а також виконувати відповідні обов'язки у сфері підготовки та підвищення кваліфікації поліцейських службовців.

Крім основних фахових та управлінських компетентностей необхідними для поліцейських службовців вищої ланки були визначені ще й такі уміння та навички [3, с.4]:

- перспективне, методичне, аналітичне мислення, що забезпечить краще розуміння взаємозв'язку та взаємного впливу таких явищ як держава, суспільство, політика, право та поліція;
- керування службовою діяльністю підпорядкованого персоналу, яка повинна бути зорієнтована на задоволення потреб громадян;
- організація взаємодії з поліціями федерації та поліціями федеральних земель, взаємодії між поліцейськими підрозділами на міжнародному рівні, а також взаємодії з іншими установами та особиста відповідальність за її якість;
- переконлива репрезентація поліції перед громадськістю, формування позитивного враження від діяльності поліції у населення;
- розробка та реалізація економічно раціональних планів організації службової діяльності підпорядкованого підрозділу;
- попередження конфліктних ситуацій та компе-

тентне розв'язання конфліктів у разі їх виникнення;

- критичний аналіз власної діяльності як поліцейського та як керівника, зокрема з етичної точки зору;
- аналізування та організація власної службової діяльності, зокрема з точки зору об'єктивно правильного використання людських ресурсів, особливо в умовах великих навантажень;
- оцінка значимості та переконливості наукової інформації з урахуванням використаних методів;
- застосування наукових методів з метою систематизації та аналізу проблем діяльності поліцейського відомства;
- постійне самостійне удосконалення фахових знань та їх застосування у разі потреби.

Навчання триває два роки, містить 120 кредитів – 20 модулів. Один кредит дорівнює 30 академічним годинам, загальний обсяг часу навчання – 3600, з них аудиторних занять – 1802 години.

Модулі першого курсу навчання опановуються слухачами на базі відповідних відомчих навчальних закладів, в залежності від того, до якого роду поліції належить слухач. Представники Федеральної поліції навчаються протягом першого курсу магістратури у Академії Федеральної поліції м. Любек. Від Вищої школи поліції

Німеччини призначаються на цей період консультанти з відповідних предметних галузей, які закріплюються за певними модулями й поіменно прописуються у модульній книзі на конкретний рік набору.

У табл. 1 показано розподіл навчального матеріалу за модулями та годинами (кредитами ECTS) із зазначенням форми звітності за кожним модулем згідно модульної книги для набору 2014-2016 років навчання.

Як бачимо, і як показує більш ретельний аналіз матеріалів модулів, до програми підготовки керівного складу були внесені найбільш релевантні теми, які враховують специфіку та охоплюють можливі сфери їх майбутньої службової діяльності. Заняття проводяться у формі лекцій, лекцій з елементами практичних вправ, семінарів, семінарів з елементами практичних вправ, семінарів з елементами тренінгу, практичних занять, бесід, проектних днів, тренінгів. На момент складання магістерського екзамену заборгованості за всіма модулями повинні бути закриті. Цікавим є той факт, що для опанування навчального матеріалу дев'ятнадцятого модуля слухачі повинні володіти англійською мовою на рівні B1, адже заняття цього модуля у формі лекцій, семінарів, групових, практичних занять проводяться частково англійською мовою. Усні екзамени приймаються у

Таблиця 1

Розподіл навчального матеріалу за модулями та годинами (кредитами ECTS) згідно модульної книги для набору 2014-2016 років навчання

№ модуля	Зміст навчального матеріалу	Форма звітності	Обсяг часу / кількість кредитів ECTS
1 – ший курс навчання (на базі відомчих навчальних закладів)			
M1	Методи досліджень у поліцейській науці – Поліція у суспільстві	домашня письмова робота	90 год./3 ECTS
M2	Особливі аспекти конституційного права та права втручання, європейського права, а також методи застосування норм права	письмовий екзамен	150 год./5 ECTS
M3	Основи управління службовою діяльністю	письмовий екзамен (240 хв.)	210 год./7 ECTS
M4	Керівництво співробітниками; застосування норм права у державній службі	письмовий екзамен – 60% загальної оцінки (240 хв.) і усний екзамен – 40% загальної оцінки (45 хв.)	300 год./ 10 ECTS
M5	Структура та функціонування організацій	усний екзамен	180 год./6 ECTS
M6	Кримінальні науки	письмовий екзамен (240 хв.)	240 год./8 ECTS
M7	Управління: безпека дорожнього руху I	письмовий екзамен (180 хв.)	150 год./5 ECTS
M8	Здобуття інформації в поліцейській службі	письмовий екзамен (240 хв.)	150 год./5 ECTS
M9	Розв'язання складних ситуацій I	письмовий екзамен (240 хв.)	210 год./7 ECTS
M10	Структура та організація діяльності поліції Федерації та федеральних земель	оцінка результатів поточного навчання	120 год./4 ECTS
2-й курс навчання (на базі Вищої школи поліції Німеччини)			
M11	Поліцейська наука, професійна етика та робота із громадськістю	усний екзамен	90 год./3 ECTS
M12	Управління персоналом в поліції	усний екзамен	120 год./4 ECTS
M13	Менеджмент в поліції	письмовий екзамен (180 хв.)	180 год./6 ECTS
M14	Кримінологічні аспекти контролю та запобігання злочинності	письмовий екзамен (120 хв.)	60 год./2 ECTS
M15	Злочинність як феномен, шляхи та методи боротьби з нею	домашня письмова робота	210 год./7 ECTS
M16	Тяжкі злочини – запобігання, боротьба та кримінальне переслідування	усний магістерський екзамен	180 год./6 ECTS
M17	Розв'язання складних ситуацій II	письмовий екзамен (240 хв.)	210 год./7 ECTS
M18	Управління: безпека дорожнього руху I	презентація	90 год./3 ECTS
M19	Взаємодія поліцейських відомств у Європі та міжнародна поліцейська співпраця	усний магістерський екзамен	120 год./4 ECTS
M20	Управління в умовах комплексних і міжкультурних комунікативних процесів	оцінка результатів поточного навчання	60 год./2 ECTS
	Магістерська робота		480 год./16 ECTS

складі комісії, до яких входять, як правило, викладач, який проводив заняття, та компетентний у відповідній сфері спеціаліст. На одного екзаменованого відводиться 30-45 хв.. Письмовий екзамен може тривати від 120 до 240 хв.. Кожна письмова робота перевіряється окремо двома експертами протягом максимум чотирьох тижнів. У разі виникнення розбіжностей у виставлених за роботу оцінках виводиться середньоарифметична оцінка з двох окремих. За результатами екзамену складається протокол, у якому зазначається в тому числі й інформація щодо фактів наявності переривів у навчанні, пропущених слухачами занять і інших надзвичайних подій, а також фіксується факт перевищення часу, відведеного на написання екзаменаційної роботи.

Про вимоги до виставлення оцінки за результатами поточного навчання протягом 10 і 20 модулів та обов'язкові для виконання види робіт (оформлення протоколів, короткі реферати, доповіді, проекти тощо) слухачів попереджають на початку модуля. При виставленні підсумкових оцінок за 10 і 20 модулів також враховується регулярність відвідування та активність на заняттях.

Слухачі самостійно обирають керівника та тему магістерської роботи, яка узгоджується з експертним відділом та затверджується. На дослідження теми відводиться 12 тижнів. Готова магістерська робота здається в експертний відділ в трьох роздрукованих екземплярах і в електронному форматі. Слухачі пишуть письмову заяву, у якій зазначають, що магістерська робота є їх особистим напрацюванням і під час її написання використовувались лише зазначені у переліку джерела. У випадку необґрунтованого перевищення відведеного на написання роботи терміну виставляється загальна оцінка «не достатньо» (5). Магістерську роботу оцінюють окремо науковий керівник і призначений екзаменаційною комісією експерт. У разі виникнення розбіжностей у виставлених за роботу оцінках виводиться середньоарифметична оцінка.

До усного магістерського екзамену допускаються слухачі, які не мають заборгованостей за модулями

(оцінки за модулі не нижче 4 – «достатньо»). Магістерський екзамен приймається екзаменаційною комісією у складі голови та чотирьох членів, з яких щонайменше двоє належать до постійного науково-педагогічного складу Вищої школи поліції. Екзамен складають групи загальною кількістю до чотирьох слухачів. На одного слухача відводиться від 45 до 60 хв.. Загальна оцінка за усний магістерський екзамен визначається шляхом виведення середньоарифметичної оцінки з окремих оцінок членів екзаменаційної комісії. Якщо загальна оцінка за екзамен не нижча за 4 – «достатньо», вважається, що 16 та 19 модулів також засвоєні (теми цих модулів виносяться на екзамен).

В кінці виводиться загальна оцінка (за п'ятнадцятибальною шкалою), яка охоплює результати модульних екзаменів, магістерської роботи та усного магістерського екзамену й вираховується за формулою: $(P1 \times N1 + P2 \times N2 + \dots) / (P1 + P2 + \dots)$, де P – кількість кредитів, відведених на модуль (магістерську роботу), а N – оцінка за підсумкову звітність [4].

В дипломі окрім окремих оцінок за кожен модуль вказується також середньоарифметичний бал за загальними оцінками модулів, загальна оцінка за результатами здачі модульних екзаменів, магістерського екзамену й оцінювання магістерської роботи та оцінка за шкалою ECTS.

Викладений матеріал і поглиблене вивчення програм професійної підготовки магістрів з державного управління (поліцейський менеджмент) у Німеччині дозволяє зробити наступні **висновки**: у програмах підготовки чітко простежуються міжпредметні зв'язки та відповідність змісту навчальних програм виконуваним у майбутньому управлінським функціям; застосований компетентнісний підхід сприяє всебічній підготовці та вихованню індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а й як особистості, члена колективу та соціуму, здатного самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність, давати оцінку процесам, що відбуваються в суспільстві, визначати місце та роль в них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її удосконалення.

Список використаної літератури

1. Стратегія розвитку Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс] / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2015р. №1189-р. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1189-2015-p>.
2. Gesetz über die Deutsche Hochschule der Polizei (DHPolG) und zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften. – Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 2005.
3. Modulhandbuch 2014/2016 – Masterstudiengang: Öffentliche Verwaltung – Polizeimanagement (Publik Administration – Police Management). – Deutsche Hochschule der Polizei, Münster, 2014. – 79 S.
4. Prüfungsordnung für Masterstudiengang Öffentliche Verwaltung – Polizeimanagement. – Deutsche Hochschule der Polizei, Münster, 2009.
5. Pagon M. European system of police education and training [Електронний ресурс] / M.Pagon, B.Virjent-Novak, M.Djuric, B.Lobnicar. – Slovenia: Colledge of Plice & Security Studies, 1996. – Режим доступу: www.ncjrs.gov/policing/eur551.htm
6. Stanislas P. Internatinal pespectives on police education and training / P.Stanislas. – New York: Routledge, 2013. – 344 p. / Stanislas P. Internatinal pespectives on police education and training. – New York: Routledge, 2013. – 344 p.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2017 р.
Рецензент: канд. філ. наук, доц.Цв'як Л.В.

Исаева Илона

старший преподаватель кафедры немецкого и второго иностранного языка
Национальная академия Государственной пограничной службы Украины
имени Богдана Хмельницкого, г. Хмельницкий, Украина

ПРОФЕСІОНАЛЬНА ПІДГОТОВКА ПЕРСОНАЛА ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ ГЕРМАНІЇ ВІСШЕГО ЗВЕНА

В статье автор анализирует содержание, формы и основные подходы к профессиональной подготовке персонала Федеральной полиции Германии высшего звена; сосредотачивает внимание на применении компетентностного подхода к составлению программы подготовки руководящего состава, который предусматривает наряду с формированием основных профессиональных и управленческих компетенций развитие личности, способной самостоятельно принимать решения, давать оценку процессам, которые

проходят в обществе, определяют место и роль в них своей профессиональной деятельности, находят пути ее совершенствования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, полицейские служащие высшего звена, компетентностный подход, модульная книга.

Isaieva Iona

Department of German and Second Foreign Language
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of State Border Guard Service of Ukraine
Khmelnyskyi, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF SENIOR EXECUTIVE PERSONNEL OF FEDERAL POLICE OF GERMANY

In the article the author analyzes the content, forms and basic approaches to professional training of senior executive personnel of Federal police of Germany. The research direction has been chosen due to the fact that Germany has gained considerable experience in developing of standards for professional activities and training of police officers, their legal and social protection, forming corporate culture, motivating police officers to improve professionalism. The additional necessary skills for senior police officers were defined as follows: analytical and predictive thinking; development and implementation of cost-efficient plans for service activities of a subordinate unit; prevention of conflict situations and competent conflict resolution; critical analysis of own activities both as a police officer and as a leader, including the ethical point of view and in terms of objective and correct usage of human resources and so on.

Key words: professional training, senior executive police officers, competence approach, modular book.

УДК 364+811.112.2'42

Канюк Олександра Любомирівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ПРО РОЛЬ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається питання ролі мовленнєвої компетенції у формуванні культури іншомовного професійного спілкування майбутніх соціальних працівників. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами, а в майбутньому соціальними працівниками стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки. Увага зосереджена на необхідності формування комунікативних умінь в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: соціальний працівник, мовленнєва компетенція, мовленнєва поведінка, професійна компетентність, іншомовне спілкування, культура іншомовного спілкування.

Вступ. У сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції, коли країни прагнуть до співробітництва та взаємозбагачення у суспільній, економічній, політичній, культурній, науковій та інших сферах, великого значення набувають міжкультурні зв'язки представників різних держав, ефективність яких є необхідною передумовою налагодження контактів та взаємодії, досягненням взаєморозуміння та взаємовигоди. Процес взаємодії культур, що веде до їхньої уніфікації, викликає прагнення до культурного самоствердження і бажання зберегти власні культурні цінності. Стаючи учасниками будь-якого виду міжкультурних контактів, люди взаємодіють із представниками інших культур, що часто істотно відрізняються один від одного. Відмінності в мовах, національних нормах суспільного поводження, відношенні до виконуваної роботи найчастіше роблять ці контакти важкими і навіть неможливими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблеми засвідчує, що методика формування іншомовної комунікативної компетенції досліджували як вітчизняні так і зарубіжні вчені-методисти: І.Бащенко, І.Берман, В.Гнаткевич, Г.Китайгородська, Ю.Пассов, N.Schmitt та ін. Термін «культура професійного спілкування» трактується у працях С.Баукіної, Д.Бахманн-Медік, С.Бородай, Г.Гьорінг, Н.Колетвінової, Г.Хофстеде та ін. Теоретичні засади процесів формування культури спілкування та комунікативних умінь висвітлені у працях Н.Бабич, В.Біблера, А.Бодальова, В.Борщовецької, О.Крегера, Дж.Тьюсона, Д.Ягера та інші. Однак ми вважаємо необхідним постійно вдосконалювати шляхи навчання лексичного матеріалу, шукати нові можливості для підвищення ефективності формування лексичної та комунікативної компетенції. Сучасні методичні дослідження вказують на можливості нових освітніх технологій і методів, які слід використовувати у руслі комунікативного методу навчання. Провідний принцип комунікативного методу навчання – навчання у колективі і через колектив – забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто інтерактивність.

Метою статті є розкриття ролі мовленнєвої компетенції у формуванні культури іншомовного професійного спілкування майбутніх соціальних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Успіх професійної діяльності в багатьох сферах залежить від комунікативної компетентності фахівців. До таких сфер належить і соціальна робота. Спілкування в соціальній роботі має свої специфічні види і форми. Даний феномен можна розглядати як процес взаємодії соціального працівника

в широкому значенні і його колег та клієнтів, в якому акумулюються специфічні складові: взаєморозуміння, відносини, які формуються між комунікантами, взаємовплив, взаємодія, обмін інформацією.

У «Міжнародних етичних стандартах соціальної роботи» виділені стандарти етичної поведінки: взаємини з клієнтами, взаємини з агентствами та організаціями, взаємини з колегами, ставлення до професії. В силу своєї специфіки як засобу професійної діяльності соціального працівника спілкування, крім загальних властивостей, в соціальній роботі має деякі особливості. Так, соціальний працівник зазвичай є ініціатором і організатором комунікативної взаємодії з різними категоріями клієнтів (безробітні, люди з обмеженими можливостями, схильні до девіацій, неблагополучні родини та ін.), які потребують різних підходів. Він здійснює планування, реалізацію і корекцію взаємодії, використовуючи стилі, види, форми і засоби спілкування у відповідності з попередньо визначеними цілями професійної діяльності.

Спілкування соціального працівника і клієнта соціальної служби вважається найбільш ефективним у тих випадках, коли спілкування стає не тільки інструментом професійної діяльності, але й формує продуктивні відносини між учасниками комунікативної взаємодії, а цілі комунікативної діяльності досягаються кожним учасником комунікації. Культура професійного спілкування соціального працівника, – це соціально значимий показник його здібностей, умінь будувати взаємовідносини з іншими людьми, сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, устремлень в процесі рішення тих задач, які виникають у ході професійної діяльності. Професійна культура не виникає спонтанно, сама по собі. Вона формується на основі певних умов здійснення професійної діяльності, вона ніби вбирає всі її особливості, виступає і важливою складовою частиною цієї діяльності і, одночасно, її засобом [1, с.51].

Мовлення як форма спілкування засобами мови відіграє головну роль в міжособистісній взаємодії, встановленні контактів і взаєморозуміння. Воно реалізується у щоденних актах мовленнєвої діяльності і поведінки. Мовленнєва поведінка, на думку І.Зимньої [5], проявляється в манері, характері мовленнєвих дій, включаючи соматичну активність. Якщо мовленнєва діяльність в основному спрямована на предметне інформування, то мовленнєва поведінка включає і передачу експресивної інформації, яка забезпечує регуляцію взаємовідносин з партнерами по спілкуванню. В структуру мовленнєвих дій, з яких складається мовленнєва поведінка, входять

суб'єкт, об'єкт, мета, зміст, а також засоби – вербальні і невербальні.

Мовленнєва поведінка підпорядкована загальноприйнятими нормам літературного мовлення – орфописним, лексичним, фразеологічним, морфологічним, синтаксичним. Згідно з “Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти” [3, с.108], комунікативна мовленнєва компетенція складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного компонентів, до кожного з яких входять відповідні знання, уміння і навички. Культура мовленнєвої поведінки зумовлена доцільним вибором і організацією мовленнєвих засобів, які в кожній конкретній ситуації спілкування при дотриманні лінгвістичних і етичних норм дозволяють ефективно вирішувати комунікативні задачі [9, с.54]. Однак, кожний акт професійної комунікативної взаємодії вимагає нестандартної мовленнєвої творчості, оскільки будеться з врахуванням: ситуації спілкування, емоційного стану, індивідуальності партнера по спілкуванню, характеру відносин, які склалися між партнерами. Соціальному працівнику в процесі спілкування необхідна корекція поведінки в зв'язку з отримуваною зворотною інформацією від партнера по спілкуванню.

Успішна реалізація завдань спілкування передбачає високу культуру мовленнєвої поведінки соціального працівника, володіння його прийомами імпровізації, діалогізації, експресивності [2, с.75]. Суттєвими ознаками культури поведінки будь-якої людини, а тим більше соціального працівника, є використання системи національно-специфічних стереотипів, стійких форм спілкування, призначених для встановлення і підтримання контактів. Моральну основу мовленнєвої поведінки соціального працівника складає гуманізм, ввічливість, повага і терпляче ставлення до кожного клієнта, незалежно від його віку, статі, соціального статусу, а також від того, симпатію чи антипатію він викликає у соціального працівника.

У процесі спілкування соціальний працівник покликаний створювати відповідну комунікативну обстановку, яка б стимулювала мовленнєву активність клієнта. Важливо не вишукувати помилки чи неточності у висловлюваннях клієнта, а виражати дійсний інтерес до об'єкту інформації, підкреслювати достоїнства, не наполягати на негайних відповідях, дати можливість подумати, не перебивати. Мовленнєвій взаємодії соціального працівника і клієнта властива певна динаміка, у якій відповідальним етапом є “наведення психологічних мостів”, намагання досягти згоди. Доцільно починати розмову з нейтральних проблем (останні політичні події, погода і т.д.). При цьому не варто вимагати негайних відповідей, уникати всього того, що може роз'єднати співбесідників. Наступний відповідальний етап – пошук спільних інтересів. Важливим подальшим етапом є прийняття рішення. І, нарешті, заключним етапом може бути спільне підведення підсумків, аналіз труднощів, планування подальших дій. Бажано закінчувати мовленнєвий контакт з клієнтом на оптимістичній ноті, щоб не залишити у нього відчуття комплексу неповноцінності, тривоги, образи і т.д. Слід уникати ознак домінування в діалозі: зловживання монологічними висловлюваннями, нав'язування власної думки і беззаперечних готових рішень проблеми, нетерпимість до думки клієнта, небажання до кінця вислухати і зрозуміти співбесідника, зловживання зауваженнями, втручанням у мовленнєву діяльність партнера.

За допомогою культури спілкування у своїй професійній діяльності соціальний працівник отримує раціональну достовірну інформацію та формує засоби розумової діяльності. У результаті цього досягається необхідна організація дій, формується правильно організований робочий процес і досягнення необхідної

мети. На сучасному етапі вирішальне значення набуває той факт, що студенти повинні володіти іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації, що припускає необхідність формування в них соціокультурної компетенції. Зміни, що відбуваються в нашій країні, а саме збільшення зарубіжних контактів, активізація процесів європейської та світової інтеграції, не могли не вплинути на соціальний статус іноземної мови. Істотно змінився соціальний контекст вивчення іноземної мови. Саме тому, як зазначає Л.Морська, в умовах сьогодення зростає значення ефективного викладання іноземних мов, пошуків нових, досконаліших підходів і технологій їх навчання, які забезпечили б досягнення високих результатів [8, с.1].

Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування у студентів соціолінгвістичної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм.

Грунтуючись на положеннях комунікативно-етнографічного підходу, вивчення іноземних мов, очевидно, можна розглядати як мовну освіту, оволодіння комунікативною мовленнєвою і міжкультурною компетенцією. В.Зикова та В.Сафонова виокремлюють три компоненти в іншомовній комунікативній компетенції, зокрема, володіння відповідними мовними, мовленнєвими і соціокультурними знаннями, уміннями і навичками, що дозволяє індивіду комунікативно прийнятно і цілеспрямовано варіювати свою мовленнєву поведінку залежно від функціональних факторів одномовного чи двомовного спілкування [4, с.44]. Ми повністю поділяємо думку цих авторів.

Іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця передбачає вільне володіння іншомовними дискурсами, здатність управління ними й використання у змодельованій професійній комунікативній ситуації. На думку російської дослідниці З.Коннової, іншомовна професійна компетентність як інтегральна характеристика професійних, ділових, особистісних якостей майбутнього фахівця повинна бути багатофункціональною, цілісною, гнучкою, мобільною. Вона розширює світогляд фахівця, дозволяє йому в сучасних умовах успішніше реалізовувати свою професійну діяльність (особливо співпрацю з зарубіжними партнерами), що дає підстави вважати її однією з універсальних основ професійної компетенції [7, с.97].

Д.Ізаренков підкреслює, що формування комунікативної компетенції у студентів немовних вищих навчальних закладів повинно характеризуватися чітко вираженою необхідністю професійної спрямованості [6, с.46]. Отже, здатність до іншомовного спілкування є сьогодні важливою характеристикою професійної компетентності фахівця.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Таким чином, володіючи культурою іншомовного спілкування, співрозмовники можуть створювати дружню та доброзичливу, ввічливу або офіційно – ділову (протокольну) атмосферу спілкування. Висока якість вивчення іноземної мови сприяє конкурентоспроможності і професійній мобільності у сфері професійної діяльності і спілкування майбутніх соціальних фахівців, що й репрезентує культуру іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи. Оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією полягає в оволодінні іноземною мовою на такому рівні, що дозволить використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації ділових контактів і подальшого професійного самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Введенская Л.А. Культура и искусство речи / Л.А.Введенская, Л.Г.Павлова. – Ростов-на-Дону: Изд.Феникс, 1995. – 576 с.
2. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации / О.Я.Гойхман, Т.М.Надеина. – М.: ИНФРА, 1997. – 272 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
4. Зыкова В.Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / З.В.Николаевна. – СПб, 2002. –159с.
5. Зимняя И.А. Педагогические особенности воспитания речи в аудитории / И.А.Зимняя. – М.: Знание, 1989. – 51 с.
6. Козак С.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.04 / Козак Светлана Васильевна. – Одесса, 2001. – 224с.
7. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дисс. ... докт.пед.наук: 13.00.08 / З.И.Коннова. – Тула, 2003. – 355с.
8. Морська Л.І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт.пед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Л.І.Морська. – Тернопіль, 2008. – 40с.
9. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И.Формановская. – М.: Высшая школа, 1998. – 156 с.

Стаття надійшла до редакції 19.04.2017р .

Канюк Александра

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

О РОЛИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье рассматривается вопрос о роли речевой компетенции в формировании культуры иноязычного профессионального общения будущих социальных работников. Ведущей целью изучения иностранного языка студентами, а в будущем социальными работниками становится иноязычная компетентность личности, а желаемым результатом – использование иностранного языка как доступного средства общения и обогащения опыта профессиональной подготовки. Внимание сосредоточено на необходимости формирования коммуникативных умений в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников.

Ключевые слова: социальный работник, речевая компетенция, речевое поведение, профессиональная компетентность, иноязычное общение, культура иноязычного общения.

Kanyuk Oleksandra

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Foreign Languages
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

TO THE ISSUE OF ROLE OF SPEECH COMPETENCE IN THE FORMATION OF CULTURE OF FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS

The article discusses the role of verbal competence in the formation of a culture of foreign professional communication of future social workers. Every act of professional communicative interaction requires speech creativity since it is built while taking into account many factors – communication situations, individuality of a communication partner, his/her emotional state, the relationship between communication partners, etc. The author of the article has stressed that the aim of the study of a foreign language by today's students, future social workers, is foreign language competence of the individual, and the desired result – the use of a foreign language as a means of communication, enriching of experience of training. The main focus is on the need to develop communication skills in the process of training of future social workers.

Key words: social worker, speech/ professional competence, speech behaviour, foreign language communication, culture, foreign language communication.

Карасьова Лариса Анатоліївна

доцент кафедри романо-германських мов
Національна академія Служби безпеки України, м.Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проведено аналіз літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо змісту поняття «інформаційно-аналітична компетентність»; визначено педагогічні умови ефективності процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки у процесі іншомовної підготовки у вищому військовому навчальному закладі. У сучасних умовах формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки в процесі іншомовної підготовки є можливим за умови використання зазначених педагогічних умов, що сприяє інтенсифікації навчального процесу, становленню різнобічної особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: педагогічні умови, інформаційно-аналітична компетентність, особистісно-орієнтовані технології, сенсорна репрезентативна система, іншомовна підготовка.

Вступ. Володіння іноземною мовою є невід’ємною складовою кваліфікації майбутнього фахівця в сфері державної безпеки. Державна безпека наразі залежить від здатності фахівця співпрацювати з правоохоронними органами іноземних держав. Протидія таким сучасним викликам національній безпеці, як розповсюдження зброї масового знищення, тероризм, торгівля людьми тощо, вимагає вільного володіння іноземними мовами, адже воно забезпечує ефективну роботу з важливою інформацією, одержаною з іншомовних джерел. Це змушує освітні установи формувати у майбутніх фахівців сектору безпеки уміння вчитися, добувати і аналізувати необхідну інформацію, перетворювати її в знання та використовувати у своїй практичній діяльності. Для цього необхідно формувати у майбутніх фахівців інформаційно-аналітичну компетентність. Важливе місце у ефективному формуванні зазначеної компетентності належить педагогічним умовам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням різних аспектів проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців та визначенням педагогічних умов формування зазначеної компетентності займалися, зокрема, О.Гайдамак [1], Л.Лобач [2], О.Назничко [3], В.Омельченко [4], Л.Петренко [5], В.Ягупов [6]. Однак, визначення та обґрунтування педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки у процесі іншомовної підготовки у вищому військовому навчальному закладі (далі - ВВНЗ) не знайшло належного висвітлення.

Метою статті – розглянути педагогічні умови удосконалення процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки у процесі навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інформаційно-аналітична компетентність» як науково-педагогічна категорія почала вивчатись у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття і набула особливої актуальності у зв’язку з формуванням сучасного інформаційного суспільства, виникненням специфічних середовищ, пов’язаних із використанням комп’ютерної техніки.

Результати наукового пошуку показали, що О.Гайдамак розуміє інформаційно-аналітичну компетентність як «готовність до розв’язання професійно-педагогічних завдань за допомогою інформаційно-комунікативних технологій на основі семантичної обробки інформації в умовах швидких змін інформаційного середовища» [1].

В.Омельченко визначає інформаційно-аналітичну компетентність офіцера-інженера, як «готовність і здатність використовувати свій потенціал для ефективного

здійснення професійної інформаційно-аналітичної діяльності, спрямованої на розв’язання військово-інженерних завдань танко-технічного забезпечення підрозділів і військових частин на основі мотивованого і обґрунтованого використання засобів ІКТ» [4].

За словами Л.Петренко - «інформаційно-аналітична компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу - це системна багатофакторна поліфункціональна якість, яка характеризується набором інформаційних і аналітико-синтетичних знань, умінь, навичок, спроможностей способів мислення і ставлень, що дозволяє виявляти і вирішувати проблеми, характерні для управлінської діяльності в системі професійно-технічної світи» [5, с. 53].

Ми погоджуємося з Н.Лобач, що інформаційно-аналітична компетентність майбутнього фахівця – це безпосередня складова їх професійної компетентності, яка відображає готовність і здатність майбутніх фахівців сектору безпеки застосовувати інформаційно-аналітичні знання, вміння, навички у сукупності з їх особистісними якостями під час роботи з інформацією різних видів і форм представлення, а також здатність проводити пошук, оцінювання, збереження, аналіз, оформлення й передачу важливої інформації з метою отримання якісно нового знання для прийняття відповідальних рішень у професійній діяльності [2, с. 124-128].

Педагогічні умови складають основу вдосконалення навчального процесу з підготовки висококваліфікованих фахівців. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури та наші власні спостереження дозволяють довести, що для успішного формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки доцільно використовувати особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний і системний підходи щодо організації професійної освіти. Застосування цих підходів має суттєвий вплив на визначення змісту навчального процесу, вибір форм, методів, засобів навчання і на кінцевий результат. Поряд з методологічними підходами, в основу проектування моделі формування інформаційно-аналітичної компетентності покладено принципи системності і послідовності, проблемності, зворотного зв’язку, активності, самостійності.

За розумінням Є.Карпенко, до педагогічних умов можна віднести психолого-педагогічні, методичні, організаційні та інформаційні умови, що створюються в педагогічному процесі свідомо і повинні забезпечувати найбільш ефективний перебіг цього процесу [7, с.11].

Успішність реалізації моделі формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки у процесі навчання іноземної мови підвищується в разі створення певних педагогічних умов:

1. Забезпечення позитивної мотивації майбутніх фа-

хівців до отримання додаткової інформації (використовуючи сучасні педагогічні технології, можна сприяти формуванню пізнавальних і професійних мотивів та інтересів). Іноземна мова, як навчальна дисципліна, що вивчається у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), може служити інструментом для отримання здобувачами освіти нової інформації під час підготовки завдань з інших предметів. Підготовка майбутнього фахівця сектору безпеки не зводиться лише до отримання сукупності знань. Вона також включає в себе пізнавальні інтереси, ставлення до навчання, бажання навчатись мові, самовпевненість, незалежність. До основних видів мотивації, які виділяються дослідниками, належать зовнішня і внутрішня мотивації. Зовнішня мотивація обумовлена усвідомленням важливості вивчення іноземної мови для самореалізації, самоствердження (в колективі, на роботі). Особистий досвід свідчить про те, що для успішного вивчення іноземної мови майбутній фахівець повинен мати сильну внутрішню мотивацію. Специфіка навчальної діяльності у ВВНЗ полягає в тому, що вона здійснюється за умов армійської служби. Особистий час здобувачів освіти у ВВНЗ чітко регламентований та значно обмежений розпорядком дня. В період навчання майбутні фахівці сектору безпеки повинні також виконувати й військові обов'язки. Значний час на їх виконання може знижувати мотивацію до навчальної діяльності, що у свою чергу перешкоджає досягненню високих результатів, активності та самостійності. Викладачу важливо підтримувати позитивне ставлення майбутніх фахівців сектору безпеки до самого процесу навчання, створити мови для активізації пізнавальної діяльності. Саме тому слід використовувати особистісно-орієнтований підхід у викладанні іноземної мови.

2. Запровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, використання активних форм, новітніх засобів, методів навчання до формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки (як найбільш значущий можна виділити метод проєктів). Виконання проєкту за певною темою передбачає самостійну дослідницьку діяльність майбутнього фахівця, самостійний пошук ним додаткової інформації в друкованих джерелах та Інтернеті з певної проблеми чи теми, аналіз і узагальнення змісту матеріалу. Бажано, щоб тема проєкту була не тільки цікавою, але й такою, що пов'язана з професійною діяльністю майбутніх фахівців сектору безпеки. Орієнтовані відповідним чином матеріали, а також тексти країнознавчого спрямування сприяють розвитку професійних якостей майбутніх фахівців, спонукають їх до вивчення іноземної мови, вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок – читання, аналізу та самостійного узагальнення інформації. Робота над проєктом керується та контролюється викладачем, який стимулює інтерес майбутніх фахівців до проблеми. Підготовка проєкту ґрунтується на партнерстві, що передбачає можливість поділитись з товаришем інформацією, яку було зібрано під час роботи над проєктом, порадитись з питань, які виникли при виконанні самостійного завдання.

3. Упровадження технології критичного мислення (кластери, інсерт, товсті і тонкі запитання тощо). Важливим у даній технології є вироблення у майбутніх фахівців сектору безпеки уміння критично мислити, визначати проблему, перевірити отриману інформацію, вміло аргументувати власну точку зору, враховувати альтернативні точки зору, зробити висновки.

4. Урахування індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців у процесі іншомовної підготовки: знання типів сенсорної репрезентативної системи здобувачів вищої освіти допомагають викладачу обрати стратегію навчання. Сенсорна репрезентативна система відображає особливості сприйняття, переробки та розуміння іншомовної інформації [8].

5. Організація самостійної роботи у ВВНЗ є невід'ємною складовою навчального процесу і ефективним засобом оволодіння навчальним матеріалом.

При її організації у ВВНЗ робочою навчальною програмою чітко визначені зміст і мета самостійної роботи, форми контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців сектору безпеки, організаційно-методичне забезпечення.

Можна говорити про два види самостійної роботи під безпосереднім керівництвом викладача: аудиторна самостійна робота, що здійснюється під час практичних занять з іноземної мови, і самостійна робота у спеціально відведений для неї час після занять. Систематичний контроль виконання самостійної роботи майбутніми фахівцями є важливим джерелом інформації для викладача щодо ступені оволодіння навчальним матеріалом, стимулює мотивацію та допомагає здобувачам освіти у ВВНЗ критично оцінювати свої помилки, звернути увагу на свої сильні та слабкі сторони. Формування критичного творчого мислення, здатність приймати рішення самостійно, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, розвиток самостійності як риси особистості потребує впровадження в навчальний процес ВВНЗ різних форм організації та контролю самостійної роботи майбутніх фахівців [9].

6. Використання інформаційних технологій як засобу створення інформаційного середовища у підготовці майбутніх фахівців сектору безпеки. На основі аналізу застосування інформаційних технологій у навчальний процес іншомовної підготовки у ВВНЗ, можна сказати, що однією з ознак інформаційного середовища, що забезпечує формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки є використання мережевих технологій, серед яких пріоритетними є технології і сервіси Інтернет, оскільки вони стали доступними інформаційними провідниками, а й засобом обміну думками. Не менш важливим елементом інформаційного середовища є портали, ресурси яких доступні у внутрішній мережі будь-якого вищого військового навчального закладу. Складовими єдиним ресурсним інформаційно-технічним центром у ВВНЗ є: електронна бібліотека (періодика, книги, аудіо-/відеоматеріали, демо-тести, програми), електронний банк вправ та комп'ютеризованих тестових завдань для перевірки різних видів мовленнєвої діяльності з іноземних мов, що дозволяє систематично здійснювати контроль і оцінку навчальних досягнень майбутніх фахівців. Зазначимо, що використання інформаційних технологій та Internet у процесі навчання іноземної мови забезпечує необхідні умови для активізації пізнавальної діяльності та розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця. Викладач вже не є єдиним джерелом інформації для здобувачів освіти у ВВНЗ. Тому інформаційні технології доцільно використовувати для розвитку інформаційно-аналітичних умінь, пов'язаних із пошуком, відбором, класифікацією та систематизацією отриманої інформації та умінь представлення результатів роботи з інформацією у вигляді схем, таблиць, мультимедійних презентацій тощо.

Таким чином, під педагогічними умовами формування інформаційно-аналітичної компетентності у майбутніх фахівців сектору безпеки у процесі навчання іноземної мови ми розуміємо сукупність можливостей освітньо-інформаційного середовища ВВНЗ, необхідні і достатні обставини, за яких відбувається цілісний ефективний навчально-виховний процес.

Висновки. Отже, у сучасних мовах формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки в процесі іншомовної підготовки є використання вищезазначених педагогічних умов, що сприяє інтенсифікації навчального процесу становленню різнобічної особистості майбутнього фахівця. Перспектива подальшого дослідження полягає у визначенні інноваційних форм, методів навчання та розробці і впровадженню технологій формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутнього фахівця і визначити, якою мірою навчання іноземної мови може сприяти формуванню зазначеної компетентності.

Список використаної літератури

1. Гайдамак Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гайдамак Елена Сергеевна; Омский гос.пед. ун-т. – Омск, 2006. – 214 с.
2. Лобач Н. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу/ Н.Лобач // Наукові записки/ Ред.кол.: В.В.Радул, С.П.Величко та ін. – Випуск 141. Частина I. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – С.124-128. (Серія: Педагогічні науки).
3. Назначило Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Назначило Елена Валерьевна; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.
4. Омельченко В.И. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях смешанного обучения информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Омельченко Валерия Игоревна; Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2011. – 26 с.
5. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Л.М.Петренко. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2013. – С.53.
6. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура / В. В. Ягупов // Науковий вісник ІТТО НАПН України. – 2012. – № 3. – С. 75–81.
7. Карпенко Є.М. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Карпенко Євгенія Миколаївна. – Житомир, 2014. – С. 11.
8. Reid, J.M. The Learning Style Preferences of ESL Students / J.M.Reid. [Електронний ресурс]. – URL: <http://old.fltrp.com/download/06071807.pdf>. – Заголовок з екрану.
9. Карасьова Л.А. Окремі питання організації самостійної роботи курсантів вищих військових навчальних закладів / Л.А.Карасьова //Вища освіта України – Додаток 4, том III(21) , – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С.228-233

Стаття надійшла до редакції 24.04.2017 р.
Рецензент: канд. філ. наук, доц.Цвяк Л.В.

Карасёва Лариса

доцент кафедри романо-германських мов
Национальная академия Службы безопасности Украины, г.Киев, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕКТОРА БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье проведен анализ литературы отечественных и зарубежных исследователей относительно содержания понятия «информационно-аналитическая компетентность»; раскрыто содержание педагогических условий эффективности формирования информационно-аналитической компетентности будущих сотрудников сектора безопасности в процессе изучения иностранного языка в высшем военном учебном заведении. В современных условиях формирование информационно-аналитической компетентности будущих специалистов сектора безопасности в процессе иноязычной подготовки имеет место в условиях использования упомянутых педагогических условий, способствующих интенсификации учебного процесса, становлению разносторонней личности будущего специалиста.

Ключевые слова: педагогические условия, информационно-аналитическая компетентность, личностно-ориентированные технологии, сенсорная репрезентативная система, иноязычная подготовка.

Karasyova Larisa

Associate Professor
Department of Romano-Germanic Languages
National academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL TERMS OF FORMATION OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE NATIONAL SECURITY SPECIALISTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

This article examines problems of information-analytical competence of future specialists in the field of national security. The author of the article has carried out the analysis of literature of home and foreign researchers and defined pedagogical terms of building information-analytical competence of future specialists in the field of national security in the process of foreign language training.

Implementation of information-analytical competence building model may be successful in the case of applying the following pedagogical conditions: – providing positive motivation of future specialists to learn more; – introducing learner-centered pedagogical technologies, new means of teaching methods in building information-analytical competence of professionals in the field of national security (e.g. project work); implementing of pedagogical innovative technologies aimed at developing critical thinking; – considering individual psychological characteristics of future specialists in the process of foreign language training: knowledge of what constitutes perceptual learning style preferences of future specialists (visual, auditory, kinesthetic) might help the tutor select a training strategy; – organizing of self-study work of future specialists by means of information and communication technologies that contribute to the development of their creative abilities; – using of information technology as a means of creating an information environment that is important for information-analytical competence-based learning process of higher military educational institutions.

Key words: pedagogical terms, information-analytical competence, foreign language training, perceptual learning style preferences of a person, learner-centered pedagogical technology.

УДК 364.013

Кацьора Олександр Валентинович
викладач кафедри соціології і соціальної роботи
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Кацьора Андріана Іванівна
аспірант кафедри соціології і соціальної роботи
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ОКРЕМІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНІ

В статті розглянуто соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Окреслено правові засади соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема проаналізовано міжнародні нормативно-правові акти, норми Конституції України та окремих Законів України. Розкрито особливості соціального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та їх соціальне обслуговування шляхом забезпечення соціальним супроводом.

Ключові слова: соціальний захист, правовий захист, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, соціальний супровід.

Вступ. Однією з найбільш складних проблем сучасного суспільства є проблема сирітства, яка сьогодні набуває нових кількісних та якісних характеристик. Якщо ще в минулому сторіччі в дитячі будинки потрапляли діти, чий батьки загинули, то сучасному суспільству властива інша тенденція – більшість вихованців дитячих будинків є діти, позбавлені батьківського піклування, тобто сиротами за живих батьків. Часто такими вони стають вже з перших хвилин життя – мати відмовляється від своєї дитини одразу ж після пологів. Турботу про сиріт, зокрема соціальних, бере на себе держава. Соціальний захист найбільш незахищених верст суспільства є визначеним стратегічним пріоритетом державної політики. Особливих акцентів набувають питання, пов'язані з подальшою роботою в напрямку реформування державних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Потребують подальшого наукового аналізу результати впровадження сімейних форм опіки з метою їх оптимізації та наближення до реалій українського суспільства.

Метою статті є вивчення соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні займалися провідні українські вчені Н.Бурсова [5], І.Зверева [6], З.Кияниця [6], Л.Волинець [7] та інші. Зокрема, піднімалися питання соціального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, шляхи вдосконалення їх соціального обслуговування та якісне ведення випадку таких дітей.

Виклад основного матеріалу. Однією з найвищих соціальних цінностей держави є соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Нормативно-правову базу з соціального захисту дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування складають: Конституція України, міжнародні нормативно-правові акти, закони України, акти Президента України, постанови Кабінету Міністрів України та інші нормативно-правові акти України.

Основним документом нормативно-правового регулювання захисту дітей в Україні є Конституція України, яка гарантує конституційні права та свободи громадян, у тому числі і дітей (розділ II). Це зокрема: право на вільний розвиток своєї особистості (ст.23), право на життя (ст.27), право на повагу до гідності особистості

(ст.28), право на соціальний захист (ст. 46), право на житло (ст.47), право на охорону здоров'я (ст.49), право на освіту (ст.53), право на правову допомогу (ст.59). Статті 51 та 52 Конституції України передбачають, що обов'язок щодо утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування покладається на державу [1].

Важливим міжнародним нормативно-правовим документом є Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року, яка ратифікована постановою Верховної Ради УРСР № 789-ХІІ від 27 лютого 1991 року «Про ратифікацію Конвенції про права дитини». У Конвенції зазначено, що дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення або яка в її власних якнайкращих інтересах не може залишатися в такому оточенні, має право на особливий захист і допомогу, що надаються державою (ст.20).

У Конвенції також закріплено право на життя (ст.6), право на ім'я та громадянство (ст.7), право на користування найбільш досконалими послугами системи охорони здоров'я (ст.24), право на соціальне забезпечення (ст.26), право на освіту (ст.29), право на відпочинок та дозвілля (ст.31), право на захист від усіх форм сексуальної експлуатації та сексуальних розбещень (ст.34), право на захист від усіх форм експлуатації (ст. 36), право на правову допомогу та гуманне ставлення (ст.37) [2].

Ратифікувавши Конвенцію, Україна тим самим, ґрунтуючись на першорядності загальнолюдських цінностей і гармонійного розвитку особистості, визнала пріоритет інтересів дитини у суспільстві та необхідність особливої турботи про соціально незахищених дітей, зокрема, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та взяла на себе зобов'язання по забезпеченню прав та соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Правові, організаційні, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначаються Законом України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», який набув чинності 13 січня 2005 року і є складовою законодавства про охорону дитинства [3]. Оскільки, даний законодавчий документ є одним із основних в сфері захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, його періодично переглядають і вносять необхідні зміни. Так, і в 2017 році даний Закон вже зазнав

певних коректив. Зазначимо, що юридичне визначення соціальних категорій дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначено статтею 1 цього Закону. Так, дитина-сирота – це дитина, в якій померли чи загинули батьки. Діти, позбавлені батьківського піклування – це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з ухиленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти.

Статтею 8 Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» встановлено, що держава здійснює повне забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб із їх числа [3].

Допомога та утримання таких дітей не можуть бути нижчими за встановлені мінімальні стандарти, що забезпечують кожній дитині рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку на рівні, не нижчому за встановлений прожитковий мінімум для таких осіб.

Право на повне державне забезпечення в навчальних закладах мають діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, віком до вісімнадцяти років та особи з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, при продовженні навчання до 23 років або до закінчення відповідних навчальних закладів.

Особам із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які навчаються, крім повного державного забезпечення, виплачується соціальна стипендія в порядку та розмірі, встановлених Кабінетом Міністрів України, а також виплачується 100 відсотків заробітної плати, яка нарахована в період виробничого навчання та виробничої практики

Особам із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які навчаються, до завершення навчання виплачується щорічна допомога для придбання навчальної літератури в розмірі трьох соціальних стипендій. Виплата зазначеної допомоги здійснюється протягом 30 днів після початку навчального року за рахунок коштів, що передбачаються для навчальних закладів у відповідних бюджетах.

При наданні особам із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які навчаються, академічної відпустки за медичним висновком за ними зберігається на весь період академічної відпустки повне державне забезпечення та виплачується стипендія. Навчальний заклад сприяє організації їх лікування.

Випускники навчальних закладів із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, забезпечуються за рахунок навчального закладу або відповідної установи органів праці та соціального захисту населення одягом і взуттям, а також одноразовою грошовою допомогою в розмірі двох прожиткових мінімумів для осіб відповідного віку. Нормативи забезпечення одягом і взуттям затверджуються Кабінетом Міністрів України. За бажанням випускників навчальних закладів їм може бути видана грошова компенсація в розмірі, необхідному для придбання одягу і взуття.

Крім цього, положення статті 25 Закону України «Про охорону дитинства» також спрямовані на соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьків-

ського піклування [4].

Відповідно до зазначеної статті Закону України «Про охорону дитинства» діти, які внаслідок смерті батьків, позбавлення батьків батьківських прав, хвороби батьків чи з інших причин залишилися без батьківського піклування, мають право на особливий захист і допомогу з боку держави. Відсутність одного або обох з батьків та батьківського піклування підтверджується відповідними документами, які є підставою для надання цим дітям матеріального забезпечення і пілг, передбачених законодавством України.

У разі передачі дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, під опіку чи піклування, влаштування в будинки дитини, дитячі будинки, школи-інтернати, дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї жила приміщення, в якому вони проживали, зберігається за дітьми протягом усього часу перебування їх в цих закладах, у опікунів чи піклувальників, дитячому будинку сімейного типу, прийомній сім'ї незалежно від того, чи проживають у жиллому приміщенні, з якого вибули діти, інші члени сім'ї. Жила приміщення, яке зберігається за дітьми, може бути передано в оренду іншим громадянам на строк до повернення дітей із зазначених закладів, від опікунів чи піклувальників, з прийомної сім'ї чи дитячого будинку сімейного типу. Порядок збереження і передачі в оренду жилого приміщення та іншого майна дитини затверджується Кабінетом Міністрів України.

Держава забезпечує дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, а також особам з їх числа, які до передачі під опіку чи піклування, влаштування в дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї, заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, мали впорядковане житло, що зберігалось за ними, вселення їх у ці приміщення і повернення їм майна, що знаходилося в цих приміщеннях на день передачі дітей під опіку чи піклування, влаштування в дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї, заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, які до передачі під опіку чи піклування, влаштування в дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї, заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, не мали впорядкованого житла або вселення яких у приміщення, що зберігалось за ними, неможливе внаслідок його знищення чи пошкодження або з інших поважних причин, що унеможливають проживання там цих дітей, забезпечуються позачергово впорядкованим житлом за місцем їх походження або проживання до влаштування в сім'ї громадян, відповідні заклади в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Держава гарантує матеріальну допомогу на дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, у дитячих будинках сімейного типу і прийомних сім'ях у порядку, встановленому законодавством України. Також, держава гарантує працевлаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, після повернення їх з дитячих закладів, від опікунів чи піклувальників, з дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей, закінчення навчання в державних та комунальних навчальних закладах.

Окремо відзначимо, що особливим видом соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є соціальний супровід. Так, відповідно до статті 15 Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», соціальний супровід здійснюється стосовно дітей, які перебувають на вихованні в сім'ях опікунів, піклуваль-

ників, прийомних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу, а також щодо осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Соціальний супровід дїздатних осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, здійснюється за їх письмовою заявою [3]. Соціальний супровід може здійснюватися стосовно усиновленої дитини, якщо ця діяльність не порушує таємницю усиновлення і виконується за згодою або на прохання усиновлювача або дитини. Соціальний супровід здійснюється центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – це спеціальні заклади, уповноважені державою брати участь у реалізації державної молодіжної політики шляхом проведення соціальної роботи з дітьми та молоддю. Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, опікуючись дітьми-сиротами, тісно співпрацюють з різними державними органами влади, управліннями та відділами у справах сім'ї та молоді, освіти та культури, соціального захисту, службами у справах дітей, відділами кримінальної міліції у справах дітей, центрами зайнятості населення, закладами освіти, притулками для дітей та громадськими організаціями (товариства Червоного Хреста, Асоціації молодіжних громадських організацій, благодійними фондами, жіночими та релігійними організаціями). З метою підготовки дітей-сиріт до самостійного життя їх соціальна та психологічна адаптація покладається на центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [5, с. 9].

Завдання соціального супроводу – сприяти адаптації дитини в новій сім'ї, створенню позитивного психоло-

гічного клімату в сім'ї, умов розвитку дітей з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини, забезпеченню оптимальних умов життя дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та особи із їх числа та захисту їх прав.

Соціальний працівник здійснює соціальне обслуговування дитини та сім'ї, соціальну опіку, є посередником між усиновлювачами, які висловили таке бажання, опікунами, піклувальниками, прийомними бабками, батьками-вихователями та державними структурами, на які покладено вирішення питань життєзабезпечення дітей, і не є представником органів контролю.

Соціальний супровід дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та особи із їх числа здійснюється за спеціальним планом, який складається для кожної дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та особи із їх числа і коригується раз на рік.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в Україні є одним із головних обов'язків держави та основним напрямом правової політики держави. Особливим видом соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є соціальний супровід, завданням якого є у сприянні адаптації дитини в новій сім'ї, створенні позитивного психологічного клімату в сім'ї, умов розвитку дітей з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини, забезпеченні оптимальних умов життя дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та особи із їх числа та захисту їх прав.

Список використаної літератури

1. Конституція України. Закон України «Про внесення змін до Конституції України» № 2222-IV від 8.12.2004 р. : прийнята на п'ятій сесії Верхов. Ради України 28 черв. 1996 р. – К.: Велес, 2005. – 48 с.
2. Конвенція про права дитини: за станом на 20.11.2014 / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парлам. вид-во, 2014.
3. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»: за станом на 01.01.2017 / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парлам, 2014.
4. Закон України «Про охорону дитинства»: за станом на 05.03.2017 / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парлам. вид-во, 2015.
5. Бурсова Н.В. Соціальний захист дітей-сиріт / Н.В. Бурсова, С.М. Онищук // Інформаційний центр «Бібліотека ім. М. Костомарова». – К., 2012. – 20 с.
6. Зверева І. Д., Кияниця З. П., Кузміньський В. О., Петрович Ж. В. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики: Навч. посіб.: У 2-х част. – К.: Задруга, 2011. Част. I. – 224 с.
7. Волинець Л. С. Права дитини в Україні: проблеми та перспективи / Л. С. Волинець; Український ін-т соціальних досліджень, Інститут дитинства. – К.: Логос, 2000. – 75 с.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.
Рецензент: канд.соц.наук, доц.Попович А.М.

Кацьора Александр

преподаватель кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Кацьора Андриана

аспирант кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ В УКРАИНЕ

В статье рассмотрена социальная защита детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Определены правовые основы социальной защиты детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в частности проанализированы международные нормативно-правовые акты, нормы Конституции и отдельных Законов Украины. Раскрыты особенности социального обеспечения детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки и их социальное обслуживание путем обеспечения социальным сопровождением.

Ключевые слова: социальная защита, правовая защита, дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки, социальное сопровождение.

Katsora Oleksandr

Lecturer of the Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Katsora Andriana

Postgraduate Student of the Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**PARTICULAR ASPECTS OF SOCIAL-LEGAL PROTECTION OF ORPHANS AND CHILDREN
DEPRIVED OF PARENTAL CARE IN UKRAINE**

The article reveals the peculiarities of social security of children-orphan and children deprived of parental care, analyzed the way of their full state-funded in residential institutions and in family care. The attention is focused on state support for persons from among children-orphan and children deprived of parental care, who continue their education until 23 years or until the end of the respective schools and their support after graduation. The authors have examined the basic social services, guarantees and benefits that you are entitled to orphans, children deprived of parental care and persons from their number, including the provision of education and housing, the right to material assistance.

Key words: social protection, legal protection, orphans, children deprived of parental care, social support.

Кисленко Дмитро Петрович
кандидат юридичних наук, доцент
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки
Інституту Управління державної охорони України
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ)

У статті розглянуто теоретичні аспекти використання мультимедійних технологій в освітньому процесі майбутніх фахівців охоронної діяльності. Розкрито суть впровадження мультимедійних технологій в освітній процес в навчальних закладах, як один із пріоритетних напрямів у сфері інформатизації освіти. Розглянуто поняття освітній процес, мультимедіа, мультимедійні технології, інформаційні технології. Наведено приклад існуючих мультимедійних технологій та мультимедійних засобів.

Ключові слова: мультимедіа, мультимедійні технології, інформаційні технології, мультимедійні засоби, освітній процес.

Вступ. Одним із пріоритетних напрямів у сфері інформатизації освіти є розроблення і впровадження мультимедійних технологій в освітній процес навчальних закладів, в тому числі навчальних закладів з підготовки фахівців охоронної діяльності. Застосування мультимедіа є потужним освітнім потенціалом для оптимізації процесу навчання майбутніх фахівців з охоронної діяльності. Для підвищення ефективності процесу навчання слід частіше використовувати мультимедійні засоби. Проте непродумане й неструктуроване їхнє застосування лише погіршить процес навчання. Тому необхідно визначити основні особливості використання мультимедійних технологій в освітньому процесі майбутніх фахівців охоронної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці використання мультимедійних технологій в освітньому процесі присвячені праці таких вчених, як: О.Веренич, Ю.Єгорова, В.Касторнова, Н.Клемешова, А.Кравцова, М.Коляда, О. Кучай, А.Осики, О.Пінчук, П.Стефаненко, О.Собаєва, А. Суворинова, О.Уварова, О.Шликова, О.Чайковська та ін. Проблема використання мультимедійних технологій в освітньому процесі майбутніх фахівців охоронної діяльності порівняно нова, що і пояснює актуальність її дослідження.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних аспектів використання мультимедійних технологій в освітньому процесі майбутніх фахівців охоронної діяльності.

Виклад основного матеріалу. З розвитком суспільства та комп'ютерних технологій, все необхідніше виникає потреба впроваджувати мультимедіа в освітній процес навчальних закладів. Важливу роль відіграє впровадження мультимедійних технологій в навчальних закладах з підготовки фахівців охоронної діяльності. Це пояснюється насамперед специфікою майбутньої професії фахівця з охоронної діяльності, головним завданням якого є фізична та майнова охорона.

Сучасні мультимедійні технології вимагають від вищих навчальних закладів впровадження нових підходів до навчання, оперування комунікативними, творчими і професійними знаннями, що оптимізують розвиток потреби у самоосвіті. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі є передумовою переходу до нового етапу – впровадження модерних мультимедійних навчальних матеріалів [1, С. 25].

Тому важливою умовою впровадження мультимедійних технологій у освітній процес по підготовці майбутніх фахівців з охоронної діяльності є наявність спеціально обладнаних аудиторій з мультимедійним проектором і комп'ютером для викладача, екраном або

© Кисленко Д.П.

мультимедійною дошкою та середовища, в якому відбувається освітній процес (комп'ютерні класи, електронні бібліотеки, медіа теки доступ до Інтернету тощо). Актуалізація питання комплектації ВНЗ мультимедійними навчальними матеріалами, створення співробітниками ВНЗ або іншими розробниками [2].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошується, що «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» [3]. Тому необхідно розробити ефективну, якісну систему підготовки майбутніх фахівців охоронної діяльності нового рівня, яка тісно зв'язана з удосконаленням змісту освіти й навчання, впровадження медіаосвіти в педагогічний процес, оновленням навчально-методичної документації, забезпеченням технічної бази, застосуванням медіа освітніх технологій у підготовці педагогічних кадрів та ін. [4].

Мультимедіа – (від англійського терміну Multum + Medium – багатокомпонентне середовище) – це комп'ютерні інтерактивні інтегровані системи, що забезпечують роботу з анімованою комп'ютерною графікою і текстом, мовою і високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і відео. Наприклад, в одному об'єкті-контейнері (англ. container) може міститися текстова, аудіальна, графічна й відео інформація, а також, можливо, спосіб інтерактивної взаємодії з нею. Термін мультимедіа також, найчастіше, використовується для позначення носіїв інформації, що дозволяють зберігати значні обсяги даних і забезпечувати досить швидкий доступ до них (першими носіями такого типу були CD-ROM). У такому випадку термін мультимедіа означає, що комп'ютер може використати такі носії й надавати інформацію користувачеві через всі можливі види даних, такі як аудіо, відео, анімація, зображення й інші на додаток до традиційних способів надання інформації, таким як текст [5].

Мультимедійні технології – це потужні засоби для створення та представлення багаторівневої наукової думки. Переваги використання мультимедійних технологій на лекціях очевидні, оскільки вони посилюють інтерес студентів і забезпечують їхню активність у ході викладу матеріалу, що неможливо в ситуації класичного формату, коли викладач не володіє мультимедійними технологіями [6].

Мультимедійні технології дають змогу осмислено і гармонійно поєднувати різні види мультимедійної інформації, що допомагає представляти знання в різних

формах, а саме: - зображення, зокрема скановані світлин, креслення, мапи, слайди; - звукозаписи голосу, звукові ефекти й музика; - відео, складні відео ефекти та анімаційне імітування; - анімації й симуляції [7].

Презентації, супроводжувані красивими зображеннями або анімацією є візуально привабливішими, ніж статичний текст, вони можуть підтримувати належний емоційний рівень у слухачів, доповнюючи наведений матеріал. Мультимедійні технології варто застосовувати в контексті найрізноманітніших стилів навчання. Окремі студенти надають перевагу навчанню шляхом читання, інші – через сприйняття на слух або перегляд відео та ін. До того ж використання мультимедіа дає студентам змогу по-різному працювати над навчальним матеріалом: студент самостійно обирає, як вивчати матеріал, як застосовувати інтерактивні можливості додатків, як реалізувати спільну роботу зі своїми товаришами. Отже, студенти стають активними учасниками відкритого або дистанційного освітнього процесу [1, С. 32].

Мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності, що базуються на комплексному використанні різних типів інформаційних процесів у межах єдиного технічного комплексу. До основних видів мультимедійних засобів навчання залежно від їх призначення відносять засоби, які спрямовані на: - зберігання й відтворення навчальної інформації (забезпечують потрібну наочність у навчанні, багаторазове відтворення спеціально переробленої навчальної інформації, яка відбиває сутність об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються); - моделювання (дають змогу не тільки демонструвати об'єкти й процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх); - контроль чи самоконтроль (забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань, що дає змогу оперативно виявляти рівень сприймання матеріалу одночасно кожним окремим учнем, зробити контроль масовим і об'єктивним, багаторазово відтворювати його); - самонавчання (забезпечують сприймання навчальної інформації, контроль і самоконтроль) [8].

Попри безапеляційний факт широкого застосування мультимедійних навчальних систем в освітньому процесі на всіх етапах і в різних формах, відсутній дефіцит доступних широкому користувачеві освітніх мультимедійних засобів і програм. Застосування мультимедійних технологій може позитивно позначитися відразу на кількох аспектах відкритого і дистанційного навчального процесу, зокрема: - стимулювати когнітивні аспекти навчання, такі як сприйняття та усвідомлення інформації; - посилити мотивацію студентів; - допомогти у розвитку навичок спільної роботи й колективного пізнання; - розвинути у студентів фундаментальний підхід до навчання, отже, допоїти у формуванні ґрунтовнішого розуміння навчального матеріалу [7].

3. Пенська зазначає, що до засобів мультимедіа належать:

1. пристрої аудіо (мовного) і відео введення та виведення інформації
2. високоякісні звукові (sound-) і відео (video-) плати
3. плати відео захоплення (video grabber), що знімають зображення з відеомагнітофона або з відеокамери і вводять його в ПК
4. високоякісні акустичні й відео відтворювальні системи з підсилювачами, звуковими колонками, великими відео кранами
5. сканери, які дають змогу автоматично вводити в комп'ютер друкарські тексти і малюнки
6. високоякісні принтери.

Для представлення мультимедійної інформації використовуються такі апаратні пристрої: навушки, колонки, принтер, монітор, телевізійні системи та ін. [9].

На думку Д.Старикова, мультимедійні програмні за-

соби сприяють підвищенню ефективності видів відкритої освітньої діяльності, таких як: - перегляд аудіовізуальної інформації; - тренування з торії з використанням практичних вправ; - педагогічний контроль і вимір результативності навчання; - робота із словниками понять і термінів; - інтерактивне спілкування та обговорення матеріалу з викладачем.

Викладач подає студентам теоретичний матеріал, послуговуючись текстовим і графічним екранами, мультиплікаційними вставками, відео кліпами, демонстраційно - ілюстраційними програмами. Студенти можуть гортати сторінки з інформацією вперед або назад, переглядати матеріали з початку чи з кінця, знаходити потрібний розділ за змістом [7].

Ю.Корнілов вважає, що застосування мультимедійних технологій уможливило: - підвищення ефективності навчання шляхом впливу на всі види чуттєвого сприйняття студента за допомогою мультимедійних функцій комп'ютерних пристроїв; - навчання студентів різних рівнів успішності, індивідуалізації процесу навчання; - розвиток когнітивних аспектів навчання й формування системної інтерпретації матеріалу [10, с.70].

Згідно з поглядами Ю.Сгорової, використання мультимедіа сприяє підвищенню ефективності навчання, що засвідчує низка чинників, а саме: - засвоєння знань відбувається не тільки з потреби, а й за бажанням; - мультимедію сприймають радісно, а радістю своєю чергою стимулює інтерес до навчального предмета; - з'являється змога оцінити себе на тлі діяльності інших; - поява нового об'єктивного критерію оцінювання власної діяльності (перемагає, виграє той, хто багато знає й уміє користуватися своїми знаннями); - створення творчої атмосфери, що допомагає фантазувати, ліквідує комунікативні бар'єри, страх бути смішним, отримати негативну оцінку тощо; - налагодження співпраці в колективі й панування духу здорового змагання; - використання міжпредметних зв'язків, самостійне подолання труднощів [11].

Мультимедіа інтенсифікують навчання й посилюють мотивацію до освіти шляхом застосування сучасних засобів оброблення аудіовізуальної інформації, а саме: - «маніпулювання» (накладення, переміщення) візуальною інформацією в межах поля трьох екранів (попереднього, середнього, подальшого); - контанімація (змішування) різної аудіовізуальної інформації, реалізація анімаційних ефектів; - деформація візуальної інформації (збільшення бо зменшення певного лінійного параметра, розтягування чи стискування зображення); - дискретне подання аудіовізуальної інформації; - тонування зображень; - фіксація вибраної частини візуальної інформації для її подальшого переміщення або розгляду «під лупою»; - багато віконне представлення аудіовізуальної інформації на одному екрані з можливістю активізувати будь-яку частину екрана (наприклад, в одному «вікні» - відеофільм, в іншому текст); - демонстрація процесів і подій у реальному часі [12].

Висновок. Інформатизація сучасного світу на тлі глобальних динамічних процесів зумовлює активізацію уваги до мультимедійних технологій. Упровадження мультимедійних технологій в освітній процес в навчальних закладах є одним із пріоритетних напрямів у сфері інформатизації освіти. Впровадження мультимеді в лекційні, семінарські, практичні заняття та збільшення обсягу навчального матеріалу у навчальних закладах з підготовки майбутніх фахівців охоронної діяльності, буде сприяти підготовці різнобічно розвинутої особистості, професіонала з гнучким мисленням, спроможного успішно виконувати різноманітні професійні завдання, готового самостійно здобувати нові знання в області охоронної діяльності. Майбутні фахівці з охоронної діяльності можуть оволодіти вміннями та

навичками інформаційної та комунікативної взаємодії дослідницьких пошукових вмінь, приймати оптимальні та оптимального використання навчального часу для рішення у своїй професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Кучай О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Польщі засобами мультимедійних технологій: дис. на здобуття наук. ступеня доктора. Пед. наук: спец. 13.00.04 / Кучай О.В. – Черкаси, 2016. – 422 с.
2. Сумина Г. А., Ушакова Н. Ю. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза // «Успехи естествознания». – 2007. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://masters.donntu.edu.ua/2007/fgtu/dedich/library/sumina/index.htm>
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
4. Духаніна Н.М. Медіаосвіта як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти / Н.М.Духаніна // Проблеми освіти. – № 66 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.of.ru/attach/17/135686.pdf>
5. Вересоцька Н. І. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів / Хмельницький, 2013. Вип. 10 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8083/xmlui/bitstream/handle/8989898989/49/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%9C%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%98%D0%9C%D0%95%D0%94%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%98%D0%A5%20%D0%A2%D0%95%D0%A5%D0%9D%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%99%20%D0%A3%20%D0%9D%D0%90%D0%92%D0%A7%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%9C%D0%A3%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A6%D0%95%D0%A1%D0%86%20%D0%92%D0%98%D0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Malcolm, C. Trends in school science curriculum and their implications for teacher education // Discipline Review of Teacher Education in Mathematics and Science. – 1989. – № 3. – P. 163-169; Whitneli R. M., Femandes E.A. Almassizadeh F. Love J., Dugan. B. M. Sawrey. B.A. and Wilson. K.R.. Multimedia chemistry lectures // Journal of Chemistry Education. – 1994. – № 71. – P. 721-725.
7. Стариков Д.А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов ВУЗа: дисс. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Стариков Дмитрий Александрович. – Нижний Новгород, 2009. – 197 с.
8. Нікітіна А. В. Інформаційні технології в методичній підготовці майбутнього вчителя словесника / А.В.Нікітіна // Луганський національний університет імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN5/08navmvs.pdf>
9. Пенская З. П. Формирование языковой компетенции студентов технического колледжа средствами мультимедиа: дисс. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Пенская Зинаида Петровна. – Астрахань, 2010. – 158 с.
10. Корнилов Ю.В. Педагогическое обеспечение информационно-образовательной среды средствами сетевых и мультимедиа-технологий : дисс. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Корнилов Юрий Вячеславович. – Якутск, 2009. – 157 с.
11. Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Юлия Николаевна Егорова. – Чебоксары, 2000. – 196 с.
12. Долинер Л. И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении : психолого-педагогические и методические аспекты / Л.И. Долинер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 344 с.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Кисленко Дмитрий

кандидат юридических наук, доцент
начальник кафедры тактико-специальной подготовки
Института Управления государственной охраны Украины
Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ В ОХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

В статье рассмотрено теоретические аспекты использования мультимедийных технологий в образовательном процессе будущих профессионалов в охранной деятельности. Раскрыто суть внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс в учебных заведениях, как одно из приоритетных направлений в сфере информатизации образования. Рассмотрены понятия образовательный процесс, мультимедиа, мультимедийные технологии, информационные технологии. Приведен пример существующих мультимедийных технологий и мультимедийных средств.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийные технологии, информационные технологии, мультимедийные средства, образовательный процесс.

Kyslenko Dmytro

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Tactical and Special Training
Institute of Management of State Protection of Ukraine
Kyiv National Taras Shevchenko University
Kyiv, Ukraine

**THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN EDUCATION OF FUTURE PROFESSIONALS
SECURITY ACTIVITIES (THEORETICAL ASPECTS)**

The article discusses the theoretical aspects of multimedia technology in education of future experts of security activity. The essence of the introduction of multimedia technology in the educational process in schools as one of the priorities in the field of information education. The concept of the educational process, media, multimedia technology, information technology. An example of existing multimedia technologies and multimedia. The introduction of multimedia lectures, seminars, workshops and increased educational material in schools to prepare future professionals security activities will contribute to the preparation comprehensively developed personality, a professional with flexible thinking, capable to successfully perform various professional tasks, ready to independently acquire new knowledge in the field security activities. Future specialists of security activities can acquire abilities and skills information and interactive communication and optimal use of training time for research search skills, make better decisions in their professional activities.

Key words: multimedia, multimedia technology, information technology, multimedia tools, educational process.

Кіш Надія Василівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено сутність міжкультурної компетенції майбутніх фахівців. Проаналізовано комунікативні функції, які тісно пов'язані між собою і присутні в будь-якому вигляді комунікації. Розкрито і досліджено методологічні підходи до вивчення міжкультурного спілкування. Висвітлено прикладні методи вивчення міжкультурної комунікації, використання яких дозволяє підготувати майбутніх фахівців до ефективних контактів з іншими культурами, сприяє розвитку їх міжкультурної компетенції.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, навчальний процес, міжкультурне спілкування, міжкультурна комунікація, майбутні фахівці.

Вступ. Сучасний етап розвитку суспільно-економічних умов України характеризується розширенням різнорівневої взаємодії, поглибленням зв'язків між різними країнами, домінуванням інтегративних процесів в економіці, науці, культурі, політиці. Ефективна комунікація представників різних культур є апріорною умовою успішної діяльності в усіх вищезазначених сферах. Суспільство зацікавлене у висококваліфікованих фахівцях із високим рівнем професійної компетентності і винятковим розумінням міжкультурної комунікації. Одним із основних напрямів є розробка комплексних дієвих стратегій та підходів до формування міжкультурної компетенції у майбутніх спеціалістів у межах професійної освіти, розробка та впровадження в освітню практику відповідної педагогічної системи, спрямованої на досягнення поставленої мети в межах нової педагогічної парадигми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти міжкультурної компетенції стали предметом дослідження таких вітчизняних і зарубіжних вчених, як Астафурової, О.Бирюк, Б.Біляєва, М.Богатирьової, П.Донця, І.Зимньої, С.Зенкевича, Д.Іщенко, Т.Колодько, І.Корунця, В.Костомарова, Х.Крумма, Н.Лобанової, А.Маркової, Л.Мітіної, Р.Нортона, Л.Романишин, С.Тер-Мінасової, І.Халсевої, Л. Харченкова, І.Цатурової, Л.Щерби. [3].

Мета статті – розкрити сутність міжкультурної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Основою розвитку міжкультурної компетенції безсумнівно є вивчення культури. Згідно досліджень багатьох авторів можна зробити висновок, що культура – це досить абстрактне поняття, тому що вона існує у вигляді величезної кількості і різноманітності культур окремих країн і народів. Разом з тим культурна картина світу являє собою сукупність раціональних знань і уявлень про цінності, норми, звичаї, менталітет власної культури і культур інших народів.

Звернення дослідників до проблеми діалогу культур по-новому ставить завдання перед системою освіти. Стосовно до вищої школи на перший план висувуються питання виховання у студентів культури спілкування, підготовки їх до «діалогу культур». Однією з умов реалізації даного процесу повинен стати певний рівень сформованості у майбутнього фахівця міжкультурної компетенції.

Проблема міжкультурної компетенції розглядається педагогами і психологами з позиції особистісного підходу. Так, А.А.Леонтьєв [5] вважає, що найважливішою характеристикою спілкування є його соціальна сутність. Спілкування розглядається як форми взаємодії

людей в процесі реалізації їх суспільно-комунікативної діяльності. І далі автор підкреслює, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна мати у своєму розпорядженні цілу низку вмінь: «По-перше, потрібно вміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування. По-друге, необхідно вміти правильно спланувати свою промову, правильно вибрати зміст спілкування. По-третє, потрібно знайти адекватні засоби для передачі змісту. По-четверте, необхідно вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яка з ланок акту спілкування буде порушена, то співрозмовнику не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування – воно буде неефективним» [5, с.33].

Таким чином, можна зробити висновок, що міжкультурне спілкування завжди є рішенням не тільки комунікативного завдання, а й завдання формування міжкультурної компетенції.

На даний час підготовка студентів вузів характеризується недостатнім знанням мови, культури, історичного минулого, традицій і звичаїв рідного та інших народів, а також недостатньою терпимістю і доброзичливістю, що виявляються в почуттях, оцінках і поведінці по відношенню до представників інших національностей. Саме цим викликано більш пильну увагу дослідників до питань міжкультурної, міжнаціональної комунікації, розвитку мовного спілкування, обумовленого потребами професійної практики.

З педагогічної точки зору безсумнівний інтерес представляє функціональний аналіз комунікації. На думку деяких авторів [2], не існує однозначного вирішення питання про функції комунікації. У той же час більшість зарубіжних і вітчизняних вчених вважають, що процесу комунікації притаманні конкретні функції. Причому в реальному комунікативному процесі (навіть в одному, окремо взятому комунікативному акті) можуть поєднуватися кілька функцій, одна або дві з яких будуть визначальними.

А.П.Панфілова [7] до числа таких функцій відносить: *інструментальну* – характеризує спілкування як соціальний механізм управління, що дозволяє отримати і передати інформацію, необхідну для здійснення якоїсь дії, прийнятого рішення, комунікативного наміру; *інтегративну* – використовується як засіб об'єднання ділових партнерів, фахівців і виконавців для спільного комунікативного процесу: вирішення завдання, генерування ідей, вироблення спільного договору та ін.; *самовираження* – дозволяє особистості самовиразитися і самоствердитися, продемонструвати особистісний інтелектуальний і психологічний потенціал; *трансляції* – служить для передачі конкретних способів діяльності, оцінок, думок, суджень та ін.; *соціального контролю* – регламентує поведінку і діяльність, а в деяких випадках

(наприклад, коли мова йде про комерційну таємницю) і мовні акції учасників ділової взаємодії; *соціалізації* – розвиток навичок культури ділового спілкування, ділового етикету; *експресії* – за допомогою цієї функції ділові партнери прагнуть висловити і зрозуміти емоційні переживання один одного, частіше виражаються через невербальні засоби.

У деяких публікаціях функції комунікації висвітлюються в дещо іншому ракурсі. Так, Т.Г.Грушевицька, В.Д.Попков, А.П.Садохін представляють ці функції наступним чином [2].

1. *Інформаційна функція* – обмін між людьми знаннями і відомостями різного роду. Тут комунікація відіграє роль посередника, а інформаційний обмін може відбуватися як заради досягнення якоїсь практичної мети, так і заради самого процесу комунікації, підтримки відносин між людьми.

2. *Соціальна функція* – забезпечує формування і розвиток навичок культурних взаємин між людьми. Ця функція формує думки, світогляд, реакції на ті чи інші події. Завдяки цій функції всім членам суспільства забезпечується досягнення певного рівня культурної компетенції, за допомогою якої стає можливим їх нормальне існування в даному соціумі.

3. *Експресивна функція* означає прагнення партнерів по комунікації висловити і зрозуміти емоційні переживання один одного. Так, міжособистісна комунікація завжди починається з встановлення контакту між партнерами. При цьому важливо не тільки повідомити необхідну для спілкування інформацію (представитися), вибравши для цього стереотипні вербальні висловлювання, але і доповнити їх невербальними засобами (посмішка, рукостискання), які повинні показати прихильність (не розташування) до контакту. Експресивна функція проявляється у вираженні почуттів, емоцій у процесі комунікації через вербальні та невербальні засоби. Особливе значення експресивна функція має для творчих людей.

4. *Прагматична функція* дозволяє регламентувати поведінку і діяльність учасників комунікації, координувати їх спільні дії. Вона може бути спрямована як на себе, так і на партнера. В ході здійснення цієї функції виникає необхідність вдаватися, як до спонукання партнера до виконання якоїсь дії, так і до заборони якихось вчинків. Адже людина спілкується заради досягнення якихось цілей, для чого здійснює певну діяльність, яка в свою чергу потребує постійного контролю і кореляції. Саме це і виконує прагматична функція комунікації.

5. *Інтерпретативна функція* служить перш за все для розуміння свого партнера по комунікації, його намірів, установок, переживань, станів. Справа в тому, що різні засоби комунікації не тільки відображають події навколишньої дійсності, а й інтерпретують їх відповідно до певної системи цінностей і орієнтирів.

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволяє відзначити, що деякі дослідники вважають за краще мінімізувати кількість комунікативних функцій, виділяючи основні і вважаючи інші різновидом перших. Так, К.Бюлер [1] виділяє три функції мови, які проявляються в будь-якому акті мовлення: *функцію вираження (експресивну)*, що співвідноситься з розмовником, *функцію обігу (апелятивну)*, що співвідноситься зі слухачем, і *функцію повідомлення (репрезентативну)*, що співвідноситься з предметом мовлення.

Неважко помітити, що три функції мови і згадані вище функції комунікації перетинаються одна з одною. Таким чином, яку б кількість комунікативних функцій дослідники не пропонували, всі вони сходяться в одному – функції тісно пов'язані між собою і присутні фактично в будь-якому вигляді комунікації. Такий підхід відіграє істотну роль для організації комунікативного про-

цесу в освітній практиці і не менш важливий, коли мова йде про процес формування міжкультурної комунікації.

Однак міжкультурна комунікація вимагає також специфічних характерних тільки для неї підходів до її дослідження. У теоретичному плані звертають на себе увагу три методологічних підходи до вивчення міжкультурного спілкування: *функціональний, пояснювальний і критичний*. Кожен з них вносить свій внесок у розуміння процесу міжкультурної комунікації. Зупинимося на їхній короткій характеристиці.

Функціональний підхід. Ґрунтується на методах соціології і психології. Такий підхід дає підставу вважати, що будь-яку культуру можна описати за допомогою різних методів. Культура визначає поведінку і спілкування людини, і тому вони можуть бути передбачені й описані. За словами Т.Г. Грушевицької [2], основна мета даного підходу полягає в тому, щоб показати специфіку впливу культури на комунікацію. Порівняння культурних відмінностей взаємодіючих сторін дозволяє передбачити успіх або неуспіх комунікації.

У свою чергу зауважимо, що результатом функціонального підходу стало оформлення теорії комунікаційного пристосування. Відповідно до цієї теорії в результаті культурної взаємодії люди часто змінюють моделі своєї поведінки і пристосовуються до моделей партнерів по спілкуванню. Це підстроювання відбувається швидше під час спокійного спілкування, якщо партнер оцінюється позитивно. Щоб полегшити процес спілкування, наприклад, у навчанні, ми намагаємося говорити повільніше, ясніше, виразніше, не використовувати неформативну лексику.

Отже, функціональний підхід дає можливість вивчати стилі спілкування в різних культурах, проводити паралелі і виділяти відмінності.

Пояснювальний підхід. Прихильники даного підходу розглядають культуру як середовище проживання людини, створену і змінну через спілкування. Мета пояснювального підходу – зрозуміти і описати, але не передбачити поведінку людини, що істотно важливо для теоретичної педагогіки. У цьому підході використовуються методи антропології та лінгвістики: рольові ігри, включене спостереження та ін. Основна увага спрямовується на розуміння комунікаційних моделей усередині окремої культурної групи. Завдяки пояснювальному підходу вчені зробили висновок, що комунікаційні правила тієї чи іншої спільноти людей ґрунтуються на культурних цінностях і уявленнях цієї конкретної групи.

Критичний підхід. Основний метод критичного підходу – аналіз текстів. У зв'язку з тим в освітній практиці важливими є засоби масової інформації (відеоматеріали, публікації у пресі), які вносять свій внесок у формування культури. Однак вони не забезпечують прямих контактів з комунікантами, не реалізують особистісні міжкультурні взаємини. З цієї причини даний підхід включає багато положень пояснювального підходу, але акцент робиться на вивченні умов спілкування: ситуацій, навколишнього оточення і т.д.

Істотно важливо для формування міжкультурної комунікації базуватися в навчанні на аналізі та інтерпретації реальних культурних контактів. У зв'язку з цим найбільш ефективним способом роботи є тренінг, який у порівнянні з класичними академічними формами організації навчального процесу найбільшою мірою відповідає специфічним вимогам і труднощам міжкультурного спілкування завдяки своїй близькості до практики та інтенсивності навчання.

Таким чином, ми можемо говорити і про прикладні методи вивчення міжкультурної комунікації. У цьому контексті можна виділити наступні методи: *біографічна рефлексія, спостереження, інтерактивне моделювання, рольові ігри, самооцінка, симуляція* [6].

Метод біографічної рефлексії передбачає осмислення власної біографії з метою з'ясування своєї ідентичності і форм її прояви в повсякденному житті. Подібна робота допомагає рефлексувати різні сторони життєдіяльності, визначити природу ціннісних орієнтацій та інтересів і тому може застосовуватися в освітній практиці. Заняття, що проводяться з використанням методу біографічної рефлексії, допомагають отримати пояснення власної культурної приналежності, ідентифікувати особисті культурні стандарти і розкрити механізм культурного самосприйняття.

Метод інтерактивного моделювання орієнтований на свідоме відтворення регулярно виникаючих різних індивідуальних та групових ситуацій міжкультурного спілкування. Завдяки цьому інтелектуальна та емоційна енергія учасників процесу навчання направляється на аналіз і оцінку цих ситуацій. Цінність методу, на наш погляд, полягає в тому, що він: – значно полегшує початок процесу навчання, оскільки створює більш природну обстановку для знайомства один з одним його учасників; – кооперує і організовує учасників процесу навчання для спільної діяльності; – створює умови для розвитку більш відвертих відносин учасників процесу навчання один до одного; – спонукає звертатися до минулого досвіду учасників процесу навчання і через нього оцінювати практичні ситуації спілкування в сьогоденні.

Метод ролевих ігор характеризується виконанням учасниками освітнього процесу ролей, які відтворюють часто повторювані ситуації міжкультурного спілкування. У вивченні міжкультурних комунікацій даний метод породжує ігрове переживання, завдяки чому глибше пізнаються інтереси взаємодіючих сторін, їхня форма поведінки, розвивається здатність до сприйняття норм

і цінностей іншої культури.

Метод самооцінки. При використанні даного методу метою стає виділення певних типів поведінки при міжкультурній взаємодії і розгляд їх під відповідним кутом зору. Ця мета досягається за допомогою громадських опитувань, структурованих спостережень і тестів. Отримані результати стають темами для аналітичних дискусій і обговорень про типи міжкультурної поведінки і їх результати в міжкультурному спілкуванні.

Метод симуляції полягає в штучному створенні конкретних ситуацій міжкультурного спілкування та прогнозуванні можливих варіантів і результатів, виходячи з різних точок зору і аспектів. Симулятивні ситуації, як правило, є узагальненим досвідом міжкультурного спілкування всіх учасників процесу навчання.

Висновки. Таким чином, використання вищевказаних методів у процесі навчання міжкультурної комунікації дозволяє підготувати майбутніх фахівців до ефективних контактів із іншими культурами, сприяє розвитку їх міжкультурної компетенції. Враховуючи вищезазначене, зауважимо, що для формування у студентів міжкультурної компетенції необхідно особливу увагу приділяти проблемі міжкультурної комунікації. З цією метою можна використовувати активні форми і методи навчання: дискусії, дидактичні ігри, аналіз конкретних ситуацій, тренінги, що дозволяють занурити студентів у активне контрольоване спілкування, де вони можуть проявити свою сутність та взаємодіяти один з одним, використовуючи конструктивні моделі і стратегії. Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні ролі міжпредметних зв'язків у формуванні знань та вмінь професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця в інженерній сфері.

Список використаної літератури

1. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка: Пер. с нем. / Общ. ред. и коммент. Т.В.Бульгиной, вступ. ст. Т.В.Бульгиной и А.А.Леонтьева. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 528 с.
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 352с.
3. Зеліковська О.О., Чередніченко Г.А. Формування міжкультурної компетенції студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: Монографія. – Київ: Кондор-Видавництво, 2012. – 321 с.
4. Кричківська О.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кричківська Оксана Василівна; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 20 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
6. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Павлова Лариса Петровна. – Ставрополь, 2004. – 176 с.
7. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: [Учебное пособие: В 4 разд.] / Альвина Павловна Панфилова – СПб.: Союз [СПб], 2001. – 494 с.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2017 р.

Киш Надежда

кандидат педагогических наук

доцент кафедры иностранных языков

ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье определена сущность межкультурной компетенции будущих специалистов. Проанализированы коммуникативные функции, которые связаны между собой и находятся в любом виде коммуникаций. Раскрыто и исследовано методологические подходы к изучению межкультурного общения. Освещено и обоснованно прикладные методы изучения межкультурной коммуникации, использование которых позволяет подготовить будущих специалистов к эффективным контактам с другими культурами, способствует развитию их межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, учебный процесс, межкультурное общение, межкультурная коммуникация, будущие специалисты.

Kish Nadiia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of Foreign Languages

State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»

Uzhhorod, Ukraine

INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURESPECIALISTS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS

In the article the essence of intercultural competence of future specialists is defined. The problem of formation of intercultural competence of future specialists in the process of mastering humanitarian cycle disciplines is of particular relevance for the high school. This development can be as a means of adapting to future conditions of social and professional activities. Upbringing of intercultural competence is one of the goals of modern higher education. In the article methodological approaches (functional, descriptive and critical) to the study of intercultural communication have been revealed and researched. In the article applied methods for the study of intercultural communication (biographical reflection, observation, interactive modeling, role-playing, self-evaluation, simulation) have been clarified the usage of which allows to prepare future professionals for effective contacts with other cultures, promote the development of intercultural competence.

Key words: intercultural competence, learning process, intercultural communion, intercultural communication, future specialists.

УДК 378.126(73)

Козубовська Ірина Василівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна,

Байбакова Ольга Олександрівна

викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна,

ІДЕЇ УТИЛІТАРИЗМУ В РОЗВИТКУ ОСВІТИ США

В статті розглядаються питання розвитку системи освіти в США, яка пройшла тривалий період становлення і сьогодні є успішною і добре відомою у світі. Підкреслюється, що американська система освіти базується на різних теоріях і концепціях, серед яких, зокрема, важливою є концепція утилітаризму, яка декларує демократичні і гуманістичні принципи освіти, рівні права для здобуття освіти. Одним з яскравих представників утилітаризму і прагматизму в освіті є Дж.Дьюї.

Ключові слова: американська система освіти, утилітаризм, Дж.Дьюї, практична користь, прогресивна освіта.

Вступ. Вітчизняна система освіти перебуває в стані реформування. Прагнення України до інтеграції в світову спільноту і світовий освітній простір вимагає ретельного аналізу зарубіжного досвіду і впровадження його прогресивних ідей в освіту України. В цьому плані заслуговує уваги система освіти США, яка пройшла тривалий період розвитку і на сучасному етапі є однією з найуспішніших освітніх систем, хоч трансформаційні процеси в американській освіті продовжуються й сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку і функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими: Н.Бідюк (освіта дорослих), О.Верхогляд (приватна вища освіта), Н.Горішна (підготовка соціальних працівників), І.Зварич (оцінювання знань студентів), О.Кокор (підготовка викладачів іноземної мови), О.Корнієнко (підготовка бакалаврів), О.Магдюк (підготовка шкільних консультантів), О.Мартинюк (підготовка магістрів технічного перекладу), Т.Олендр (моніторинг якості вищої освіти), О.Садовець (професійне становлення вчителя), О.Романовський (характерні риси системи освіти США), С.Тезікова (акредитація вищих навчальних закладів), Л.Черній (компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителів іноземної мови), Р.Шаран (професійна підготовка магістрів інформаційних технологій), Н.Шур (підготовка вчителя біології) та інші. Проте утилітаристські концепції та їх вплив на розвиток американської освіти досліджені недостатньо.

Метою даної статті є аналіз історичних аспектів американської освіти, зокрема концепції утилітаризму Дж. Дьюї в розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Головною ідеєю американської теоретичної думки відносно розвитку вищої освіти є ідея її демократизації, що асоціюється у американців, перш за все, з різноманіттям інститутів вищої освіти, академічною свободою, доступністю для широких верств населення. Демократизація обумовлена самою історією виникнення американської державності, яка базується на принципах рівноправності і свободи.

Ідея проведення політики демократичної освіти не є новою (достатньо згадати імена Платона, Арістотеля, Дж.Локка, Дж.Дьюї, К.Вудсона, У.Дьюбуа). Вона завжди займала визначальне місце у політиці демократичних урядів, мала переваги у певні періоди життя суспільства, коли спостерігалися зміни у кількісному і расовому складі населення. Так, на початку минулого століття виражалася стурбованість та необхідність введення поняття громадянської освіти, виховання громадянина своєї країни. Це рішення було пов'язано зі збільшенням

населення за рахунок великої кількості іммігрантів з центральної і південної Європи, тоді як більша частина населення складалася з вихідців з північної і західної частин Європи. Влада була вимушена переглянути умови соціальної адаптації і навчання новоприбульців. Прогресивні педагоги розглядали введення громадянської освіти як важливу частину підготовки іммігрантів до життя в іноземній державі. Вони вважали, що відповідна мовна підготовка і знайомство з різними суспільними інститутами США дозволить іммігрантам стати законослухняними громадянами нової країни. Однак прихильників таких поглядів звинувачували у тому, що вони бажають не швидкої адаптації нових громадян, але лише можливості таким чином контролювати всі процеси в суспільстві. Т. Джефферсон вважав, що держава повинна забезпечувати кожній дитині можливість отримати загальну освіту, оскільки жодна республіка не може бути сильною без тотальної освіченості своїх громадян. Він став автором трьох законопроектів, що пропонували «треступеневу систему освіти», в якій «перший рівень – це початкова школа для всіх дітей (багатих і бідних); другий рівень – коледжі, які надають середню освіту за програмами досягнення звичайних життєвих цілей, а також таку, яка була б бажана для матеріально забезпечених людей; третій, завершальний рівень – для викладання наук в цілому та їх поглибленого вивчення» [1, с.54]. Ідеї гуманізму і демократизму визначили напрям діяльності створеного у відповідності до програми Т.Джефферсона Вірджинського університету.

Важливою ідеєю в розвитку вищої освіти у США є ідея ліберальної освіти, що орієнтує університет на виховання громадянина, інтелектуала і джентльмена одночасно. Засновник даної традиції Джон Ньюмен вважав, що університет – це, перш за все інтелектуальне середовище, не стільки навчання, скільки виховання в дусі ліберальної, тобто вільної освіти. Університет – це школа виховання інтелекту [2, с.46].

Його ідея ліберальної освіти була розвинута Р.Хатчинсом, президентом Чиказького університету, який запропонував концепцію класичної освіти «Чиказький план» і була заснована на ідеях центрального значення університету для сучасного суспільства, автономії університету, вільної освіти і виховання громадян-інтелектуалів [3, с.164]. Р.Хатчинс найбільш послідовно пропонував метод «великих книг» як основний метод класичного університету. Таким чином, ідеї ліберальної освіти у першій половині ХХ ст. були «інтелектуальною» реакцією на все більшу професіоналізацію, утилітаризацію і комерціалізацію університету.

Іншим важливим напрямком розвитку американської освіти став прагматизм. Один з найбільш автори-

тетних і впливових теоретиків вищої освіти Дж.Дьюї, чий ідеї продовжують помітно впливати на американську теоретичну думку і вищу школу, сформулював ідею загальної освіти як засобу соціальної трансформації і самопізнання, як способу вирішення проблем і досягнення цілі. Він декларував необхідність єдності і гармонії індивідуального і суспільного, поєднання установки на особистий прагматизм із соціально значимою системою цінностей [4; 5].

Видатний філософ і педагог Джон Дьюї (1859 – 1952) в історії педагогічної думки вважається головним представником педагогіки прагматизму (педагогіки дії), яка зв'язана з утилітаризмом.

Прихильники прагматизму найважливішим критерієм істини визнавали користь. Щодо Дж.Дьюї, то він представляв один із напрямків прагматизму – інструменталізм і стверджував, що будь-які теорії, якщо вони корисні для розвитку індивіда, повинні розглядатися як «інструмент дії» для досягнення ідеалу «хорошого життя». Сутність навчання і виховання зводив до безперервного розширення прагматичного досвіду індивіда.

Теорія прогресивної освіти була спрямована проти класичної, на думку Дж. Дьюї, схоластичної освіти, яка штучно прив'язувала сучасні покоління до досвіду минулого, часто спонукаючи до беззмістовного відтворення зразків минулого. Прогресивна освіта – це підготовка людини до майбутнього через знання досвіду минулого і сучасного, це проблемна освіта, що базується на вивченні методів, засобів, закономірностей, тобто інструментів пізнання і діяльності (інструменталізм). Прогресивна освіта – це «діяльнісне навчання», «постійна реконструкція особистого досвіду індивіда», створення умов для прояву «дослідницького духу» [6, с. 8]. В цьому сенсі Дьюї не бачив протиріччя між утилітаризмом та гуманізмом. Він поділяв погляди прихильників ліберальної освіти про безперспективність вузькопрофесійного і утилітарного підходу, але в той же час скептично відносився до доктрини вивчення «вічних істин» і вважав головною помилкою лібералів їх намагання обмежити суспільну увагу до науки, техніки, соціальних проблем, оскільки суспільство, навпаки, страждає від недостатньої уваги до цих питань [1, с. 180].

Вченим також обґрунтовано гуманістичну спрямованість шляхів оновлення національної школи: впровадження різноманітних форм активної роботи, посилення ролі природничих наук, мистецтв, історії. Найважливіші ідеї педагогічного кредо – віра в можливість людської природи, інтелект, у рівність всіх людей у правовому, конституційному і моральному відношенні – залишаються актуальними для гуманістичної парадигми освіти і виховання і в наступному столітті [7, с.293].

Джон Дьюї також вважається одним з яскравих представників концепції утилітаризму в освіті.

Витоки утилітаризму можна знайти ще в стародавні часи, починаючи з 5 століття. Найбільший розвиток ідеї утилітаризму отримали в західноєвропейській та американській історії впродовж 18-20 століть.

Представники утилітаризму виступали за демократію, свободу кожного окремого індивіда у поєднанні зі

свободою інших громадян, розумне поєднання інтересів індивіда і держави. Слід підкреслити, що більшість їх рекомендацій були впроваджені в життя.

Утилітаристська концепція відбору і систематизації змісту освіти, обґрунтована Дж.Дьюї в багатьох його працях, розглядає освіту як безперервний процес «реконструкції досвіду». Процес і мета освіти, на його думку, становлять одне і те ж саме, а це означає, що джерело зв'язку між навчальним змістом окремих предметів треба бачити не в них самих, а в індивідуальній і суспільній діяльності учня. Реконструкцію соціального досвіду він вважав основним критерієм, яким слід керуватися при визначенні змісту навчання. Спираючись на ці положення, Дж.Дьюї та його численні послідовники розробили конкретні принципи побудови програм шкільного навчання, а саме: – принцип проблемного підходу до конструювання змісту навчання, який передбачає його побудову у вигляді міждисциплінарних систем знань, засвоєння яких потребує від учнів комплексних зусиль; – принцип формування практичних умінь у ході вирішення конкретних проблем (на противагу традиційній школі, де засвоєння знань відбувалося шляхом більш-менш механічних вправ); – принцип поєднання навчання з грою і навіть цілеспрямованого включення у роботу з учнями елементів гри у тих випадках, коли навчання і гра функціонально пов'язані з цілями навчання та виховання; – принцип активізації діяльності учнів, що підкреслює необхідність самостійності учнів у процесі набуття знань і умінь, коли це є можливим і виправданим з педагогічної точки зору; – принцип залучення дітей і молоді до життя їх соціального оточення, частиною якого вони є [5, с.100-102].

Дидактичний утилітаризм здійснив значний вплив не тільки на зміст освіти, але й на всю організацію навчального процесу в американській школі. У відповідності до його положень учням надавалась максимальна свобода у виборі навчальних предметів, навчально-виховна робота пристосовувалась до запитів учнів, школа ставала місцем суспільного життя, а навчальні програми більше відображали особисті інтереси учнів. Однак, окремі положення, які висловлював Дж.Дьюї, були достатньо дискусійними. Наприклад, він виступав проти системного вивчення навчальних предметів, розглядав навчальний процес як спосіб повідомлення учням окремих знань для «обслуговування вузькопрактичних цілей», вважаючи, що системні знання перешкоджають учням зосередитись на вивченні конкретних життєвих проблем.

Висновки. Ідеї Дж.Дьюї загалом відіграли позитивну роль в розвитку системи американської освіти, зокрема, практичної спрямованості навчання, проте утилітаристський принцип відбору змісту навчального матеріалу і всієї організації навчально-виховного процесу також не витримав перевірки часом. Практична реалізація основних положень утилітаристської теорії Дж.Дьюї та його послідовників стикнулася в останні десятиріччя з гострою критикою з боку американських педагогів на тлі значного зниження рівня якості освіти у США, а також з причин посилення суб'єктивних критеріїв підбору змісту шкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Джефферсон Т. Автобіографія. Заметки о штате Виргиния / Т.Джефферсон. – М.: «Наука», 1990. – 317 с.
2. Захаров И.В. Миссия университета в европейской культуре / И.В.Захаров, Е.С.Ляхович. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 240 с.
3. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета / Г.Д.Дмитриев. – М.: «Народное образование», 2005. – 224 с.
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. / Дж.Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 186 с.
5. Дьюи Д. Демократия и образование: учеб. пособие / Д.Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
6. Макаев В.В. Прагматическая педагогика Дж. Дьюи и современность / В.В.Макаев, Ю.И.Еловой. – Пятигорск: Изд-во ПГПИИЯ, 1993. – 28 с.
7. Веселова В. В. Гуманистическая парадигма в теории и практике зарубежной педагогики / В.В.Веселова // Проблема образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2000. – Том 2. – С.282-346

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Козубовская Ирина

доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики высшей школы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Байбакова Ольга

преподаватель кафедры иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ІДЕЇ УТИЛІТАРИЗМА В РАЗВИТТІ ОБРАЗОВАННЯ В США

В статье рассматриваются вопросы развития системы образования в США, которая прошла длительный период становления и сегодня является успешной и хорошо известной в мире. Подчеркивается, что американская система образования основана на различных идеях и концепциях, среди которых важной является концепция утилитаризма. Она декларирует демократические и гуманистические принципы образования, равные права в получении образования. Одним из ярких представителей утилитаризма и прагматизма в образовании является Дж.Дьюи.

Ключевые слова: американская система образования, утилитаризм, Д.Дьюи, практическая польза, прогрессивное образование.

Kozubovska Iryna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
Head of Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Baybakova Olga

Lecture of Foreign Language Department
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**IDEAS OF UTILITARIANISM IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION
IN THE USA**

This article deals with the development of educational system in the USA. American system of education has a long period of development. American education is based on different scientific conceptions and ideas. Among them is Utilitarianism as an effort to provide an answer to the practical question: What ought a man to do? Its answer is that he ought to act so as to produce the best consequences possible. The ingredients of Utilitarianism are found in the ancient history (in the early 5-th century). The main ideas of this theory were developed during the 18-th – 20-th century. Representatives of Utilitarianism have supported democracy as a way of making the interest of government coincide with the general interest; they have argued for the greatest individual liberty compatible with an equal liberty for others on the ground that each individual is generally the best judge of its own welfare; and they have believed in the possibility and the desirability of progressive social change through peaceful political process. The influence of the ideas of Utilitarianism has been widespread all over the world. Its significance in political and economical life is especially notable as well as in education.

Key words: American system of education, Utilitarianism, John Dewey, practical utility, progressive education.

УДК 378.4:61

Козубовська Ірина Василівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Данко Дана Валеріївна

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної гігієни
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

В статті розглядаються питання професійної підготовки іноземних студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах. Підкреслюється, що, окрім фахової підготовки, необхідно забезпечити формування готовності студентів до міжкультурної взаємодії в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу і виховної поза аудиторної роботи. здійснено аналіз сутності поняття «міжкультурна комунікація».

Ключові слова: іноземні студенти, професійна підготовка, міжкультурна взаємодія, готовність.

Вступ. Інтеграція України в світову спільноту, світовий освітній простір зумовлює постійне розширення міжнародних зв'язків, в тому числі й в освітній галузі. Значна частина українських студентів навчаються повністю або частково в європейських країнах, США, Канаді. Водночас, з кожним роком збільшується кількість іноземних студентів, які навчаються у вітчизняних освітніх закладах і відрізняються певними специфічними особливостями, що необхідно обов'язково враховувати в організації навчально-виховного процесу. Серед спеціальностей, які обирають іноземні студенти в Україні особливою популярністю користується медицина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка іноземних студентів в Україні – порівняно нова проблема і тому поки що досліджена недостатньо (В.Гуменюк, Л.Кайдалова, Ж.Черкашина, Т.Шмоніна та ін.). Окремі аспекти підготовки студентів-медиків розглядаються в працях О.Гуменюк, О.Корж, Л.Новакової, І.Паламаренко, Ф.Щербакової, О.Яцишиної та ін.

Метою даної статті є обґрунтування необхідності формування готовності іноземних студентів до міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури [1] і власний педагогічний досвід роботи у вищому навчальному закладі, де навчається понад 400 студентів – майбутніх лікарів, дає підстави стверджувати, що навчання іноземних студентів в Україні має певну специфіку, що пов'язано з входженням іноземця в український суспільно-культурний простір і виникнення таких проблем, як : мовний бар'єр, недостатній рівень обізнаності студентів-іноземців щодо особливостей та закономірностей історичного, культурного, релігійного становлення українського соціуму, що спричиняє ускладненість розуміння ними норм та реалій українського суспільства.

В організації навчального процесу з іноземними студентами слід враховувати такі аспекти : мовні перешкоди (більшість студентів або зовсім не володіють українською мовою, або ж спілкуються дуже слабо), релігійні, етичні, моральні, правові, культурні та інші особливості.

Результати анкетування, проведеного (англійською мовою) соціологічною лабораторією Ужгородського національного університету серед 400 іноземних студентів-медиків, більшість яких є вихідцями з Індії, засвідчили наявність у них низки проблем, які перешкоджають їх успішній адаптації в Україні. Слід підкреслити, що переважна більшість студентів вказали як одну з головних проблем – труднощі у міжкультурному

спілкуванні. Отже, формування готовності студентів до міжкультурного спілкування є важливим завданням педагогічних працівників, окрім, безперечно, фахової підготовки

Розглянемо зміст поняття «міжкультурна комунікація».

Термін «міжкультурна комунікація» з'явився в науковому обігу в 50-х роках минулого століття. Першими до розробки питання міжкультурного спілкування долучилися науковці США, де виникла необхідність вивчення проблеми конфронтації різних расових та етнічних груп. Дослідникам вдалося обґрунтувати комплексність феномену людського спілкування загалом, а також значні відмінності в стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення та поведінки, які властиві представникам різних культур.

Сьогодні вивченням різних аспектів міжкультурної комунікації займається низка гуманітарних наук: культурологія, комунікативістика, соціологія культури, лінгвокультурологія, етнопсихологія та ін. З'явилися публікації, в яких розглядаються різні питання взаємодії культур, проте авторство більшості з них належить вченим-лінгвістам (Т.Астафурова, Ф.Бацевич, М.Галицька, О.Казакова, К.Мальцева та ін.), які зводять весь процес переважно до мовного спілкування. Такий підхід суттєво звужує реальне поле міжкультурної комунікації, залишаючи поза увагою її культурно-антропологічний аспект, який не менш важливий, ніж лінгвістичний.

У широкому розумінні міжкультурна комунікація – це різноманітні форми взаємодії індивідів, груп або організацій, які належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання значущості культурних відмінностей, їх усвідомлення, розуміння і адекватне врахування в процесі комунікації [2]. Адже головна мета і сенс будь-якого комунікативного процесу – це бажання бути зрозумілим партнером, що передбачає необхідність максимально повно і точно донести свою інформацію, знання і досвід до співрозмовника. А це означає, що ефективність спілкування прямо пропорційна рівню взаєморозуміння між комунікантами.

Вперше поняття міжкультурної комунікації було сформульовано американськими вченими Г.Трейдером і Е.Холлом, які розглядали його як ідеальну мету, до якої повинна прагнути людина у своєму бажанні якомога краще, ефективніше адаптуватися до навколишнього світу [3]. Е.Холл прийшов до висновку про необхідність навчання культурі спілкування з іншими народами («якщо культура може бути вивчена, то це означає, що вона може викладатися іншим»), тобто першим запропонував зробити міжкультурну комунікацію не тільки предметом наукових досліджень, але й самостійною

навчальною дисципліною. На думку вченого, головна мета дослідження проблеми міжкультурної комунікації – це вивчення практичних потреб представників різних культур для їх успішного спілкування один з одним. Він вперше став розглядати спілкування як вид діяльності, який піддається вивченню й аналізу, що дозволило йому надалі розвивати власну комунікативну теорію «культурних моделей взаємодії».

З часом з'явилося кілька наукових напрямків в рамках самої міжкультурної комунікації. Представниками одного з них стали К.Клакхон і Ф.Стродбек, які запропонували власну методологію вивчення культур різних народів. Основні відмінності культур, з позиції цих авторів, можна встановити за такими концептами як оцінка людської природи (the human nature orientation), ставлення людини до природи (the man-nature orientation), до поняття часу (the time orientation), оцінка активності/пасивності (the activity orientation).

Засновниками іншого напрямку були Л.Самовар і Р.Портер, наукові інтереси яких були пов'язані з дослідженням питань вербального і невербального спілкування. Особливу увагу вони приділяють проблемі інтерпретації невербальної поведінки, враховуючи, що невербальні символи, позитивно оцінювані однією культурою, можуть отримати негативну інтерпретацію у носіїв іншої культури [4].

Таким чином, ґрунтуючись на результатах різноманітних досліджень у цій сфері, міжкультурну комунікацію можна розглядати як сукупність різноманітних форм відносин і спілкування між індивідами і групами, які належать до різних культур.

На сучасному етапі міжкультурна комунікація здійснюється в найрізноманітніших сферах: у міждержавних відносинах, підприємницькій, науковій та освітній діяльності, на рівні міжособистісного спілкування. Знання особливостей ведення міжкультурних контактів забезпечує ефективність комунікацій і має велику соціальну значимість, оскільки тісно пов'язане з проблемами біженців, переселенців, а також людей, які виїжджають за кордон на роботу чи постійне місце проживання. Знання закономірностей, стратегій міжкультурної взаємодії дозволяє надавати допомогу при адаптації цих людей в умовах «іншої» культури.

Міжкультурна комунікація характеризується тим, що під час зустрічі з представниками різних культур кожен з комунікантів діє у відповідності зі своїми культурними нормами. При цьому, як відзначають багато дослідників, проблема міжкультурної комунікації не зводиться виключно до мовної проблеми. Знання мови носія іншої культури необхідне, але недостатнє для адекватного взаєморозуміння учасників комунікативного акту.

На думку дослідниці Е.Головльової [5, с.28], на мікрорівні проблема взаєморозуміння культур полягає в тому, що при зустрічі двох представників різних культур вони здебільшого не усвідомлюють своїх культурних стереотипів, установок і несвідомо вважають свої власні погляди «нормальними», зважаючи на те, що і представник іншої культури дивиться на світ аналогічно. Якщо ці культурні передумови не усвідомлюються, тоді конструктивне взаєморозуміння може не відбутися.

Розуміння культури на макрорівні – це її цілісне і багатоаспектне сприйняття і пізнання. Дослідники виділяють два різні підходи до розуміння культури на макрорівні. Представники першого підходу вважають, що

культура є об'єктом спостереження, її можна зрозуміти за допомогою дискриптивно-аналітичних процедур; тут можливе також порівняльне вивчення культур. Прихильники другого підходу вважають, що культура зрозуміла сама собою, без певних процедур і спеціально створеного категоріального апарату. Таке цілісне розуміння іншої культури є можливим під час виникнення спонтанних міжкультурних контактів, в умовах досить тривалого перебування в іншокультурному середовищі і, звичайно, за умови відмінного володіння мовою іншої культури.

Діалог, у тому числі діалог культур в різних формах на різних рівнях, передбачає принцип терпимості до іншої думки, поведінки, способу життя.

Готовність до міжкультурної взаємодії можна визначити як особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на її успішне виконання. Він містить мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, побудовані у відповідності з наявними знаннями, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного позитивного результату.

У структурі готовності зазвичай виокремлюють такі елементи: психологічна готовність, теоретична готовність, практична готовність (в окремих випадках мова може також йти про психофізіологічну і фізичну готовність). У контексті нашого дослідження психологічна готовність передбачає наявність позитивної мотивації до міжкультурного спілкування, усвідомлення наявності відмінних якостей, властивостей та особливостей у кожного з учасників міжкультурної взаємодії. Це – позитивна установка на співробітництво і формування довірливих відносин у процесі взаємодії. Теоретична готовність характеризується наявністю необхідної системи знань про культуру, традиції, особливості вербального і невербального спілкування в конкретному полікультурному середовищі. Практична готовність свідчить про сформованість в індивіда умінь і навичок здійснення ефективної міжкультурної взаємодії.

Готовність іноземних студентів до міжкультурної комунікації формується, перш за все, в процесі гуманітарної підготовки. Зокрема, під час лекційних, практичних і семінарських занять з таких дисциплін: «Етика», «Правознавство», «Основи педагогіки і психології», «Українська мова як іноземна», «Історія української культури», «Філософія» та ін. Значні можливості для формування готовності до міжкультурної комунікації має позааудиторна робота (екскурсії, бесіди, зустрічі, конференції, дискусії, вечори, презентації, відзначення історичних дат, свят, проведення днів культури різних національностей, та ін.).

Слід підкреслити, що успішне формування готовності іноземних студентів до міжкультурного спілкування неможливе без підготовки до продуктивної міжкультурної взаємодії вітчизняних студентів.

Висновки. Підготовка іноземних студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах передбачає, окрім фахової підготовки, проведення спеціальної роботи, спрямованої на формування у них готовності до міжкультурної взаємодії, яка здійснюється в процесі аудиторних занять і цілеспрямованої виховної роботи.

Список використаної літератури

1. Яцишина О.В. Гуманітарна підготовка іноземних студентів у медичних університетах: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»/ О.В.Яцишина. – Тернопіль, 2017. – 20 с.
2. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П.Садохин. – М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2009. – 288 с.
3. Hall E. The silent language / E. Hall. – Garden City, N.Y.: Anchor, 1959. – 217 p.
4. Samovar L. Intercultural Communication: A Reader / L.Samovar, R.Porter. E.R.Mcdaniel. –13th ed. – Boston: Wadsworth, 2012. – 532 p.

5. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации / Е.Л.Головлева. Ростов/Д: Феникс, 2008. – 224 с.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2017 р.

Козубовская Ирина

доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики высшей школы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Данко Дана

кандидат педагогических наук
доцент кафедры социальной гигиены
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются вопросы подготовки иностранных студентов в отечественных высших учебных заведениях. Подчёркивается, что, кроме профессиональной подготовки, должна быть обеспечена готовность студентов к межкультурной коммуникации в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла и воспитательной внеаудиторной работы. Осуществлён анализ понятия «межкультурная коммуникация».

Ключевые слова: иностранные студенты, профессиональная подготовка, межкультурная коммуникация, взаимодействие, готовность.

Kozubovska Iryna

Head of Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Danko Dana

Candidate of Pedagogic Sciences, Ph.D Assistant Professor
Department of Social Hygiene
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

FORMATION OF READINESS OF FOREIGN STUDENTS-PHYSICIANS FOR THE INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article deals with the problem of professional training of foreign students in Ukraine. Special attention is paid to the formation of intercultural communication. The readiness of foreign students-physicians for intercultural communication is individual and professional necessity, because the success of their study, professional activity and satisfaction with the results of their own work largely depends on it.

The readiness of foreign students-physicians for intercultural communication can be defined as a personal state, which provides for the subject an image, structure of an action, and constant focus of minds on its successful implementation. It includes various kinds of reasons, focused on understanding the tasks, likely behaviour patterns, constructed in accordance with the available knowledge, the definition of special methods, assess their capabilities in correlation with possible future difficulties and the need to achieve some positive results.

The structure of readiness usually includes the following elements: psychological readiness, theoretical readiness, practical readiness (in some cases we can also talk about the physiological and physical readiness). In the context of our study psychological readiness implies a positive motivation to communicate in multicultural space. Theoretical readiness is characterized by the existence of the necessary system of knowledge about intercultural communication. Practical readiness means formation of special skills for intercultural communication.

Key words: foreign students, professional training, intercultural communication, interaction, readiness.

УДК 377.091(560)

Корчинська Наталія
 молодший науковий співробітник
 лабораторія професійного навчання на виробництві
 Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
 м.Київ, Україна

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ТУРЕЧЧИНІ

У статті розглядається система професійно-технічного навчання Туреччини. Проаналізовано основні галузі професійно-технічної освіти Туреччини в умовах останніх освітніх реформ, які проводяться у країні. Подається класифікація закладів професійно-технічної освіти Туреччини. Висвітлено основні проблеми модернізації системи професійно-технічної освіти. Визначено проблеми, які переважають у системі професійно-технічної освіти Туреччини у порівнянні із системами країн Європейського Союзу. Окреслюються можливі шляхи подальшого розвитку системи професійно-технічної освіти країни в умовах глобалізації.

Ключові слова: освіта, професійно-технічна освіта, училища, система професійно-технічної освіти, Туреччина.

Постановка проблеми. Через постійну зміну очікувань від професійних вмій і навичок у сучасному інформаційному суспільстві, виникає нагальна потреба у самоосвіті і синтезі знань і умінь. У цьому контексті, система професійної підготовки має бути більш ліберальною і мати більш гнучку структуру, яка б відповідала новим вимогам виробництва та бізнесу. Відповідно до цих тенденцій, останні десять років Туреччина здійснює широкомасштабні реформи в системі освіти, у професійно-технічній освіті зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основну увагу в своїх дослідженнях українські і російські вчені приділяли вивченню системи початкової і вищої освіти Туреччини. За останні десять років було детально проаналізовано систему освіти та новітні тенденції у вищій освіті (Карпенко О., Литовченко О., Якубов Ф.). Становленням і розвитком довузівської системи освіти, історичним аналізом підготовки педагогічних кадрів в Туреччині займався Сапожников С.В. Російські вчені (Газізова А., Сойлемез М.) також зробили предметом своїх досліджень різні аспекти розвитку системи вищої освіти в Туреччині. В кінці ХХ століття з'явилась перша серйозна робота українського вченого-педагога Десятова Т. «Сучасна система професійно-технічної освіти в Туреччині», в якій він дав загальну характеристику професійно-технічній освіті Туреччини, докладно розглянув особливості і структуру анатолійських професійних ліцеїв для дівчат і хлопців, особливості підготовки підмайстрів, а також висвітлив загальні тенденції і зміни у системі професійно-технічної освіти Туреччини, які починали окреслюватись в кінці ХХ століття [1]. Втім, у першій половині ХХІ століття система професійно-технічної підготовки Туреччини зазнала різких змін у організації, структурі і функціонуванні, що і спонукало нас до повторного вивчення цієї теми.

Мета статті – охарактеризувати організацію системи професійно-технічної освіти Туреччини в умовах глобалізаційних процесів і нових реформ.

Виклад основного матеріалу. Виробництво важливою частиною економіки країни, а для створення високоякісної продукції країна потребує висококваліфікованих трудових ресурсів. Головною функцією професійно-технічних вузів в Туреччині є підготовка кадрів для місцевої промисловості. Професійно-технічні вузи також готують кваліфіковану робочу силу для сфери торгівлі і послуг. У країнах Європейського союзу (ЄС) професійно-технічні навчальні заклади вважаються більш важливими, ніж загальноосвітні середні школи. При порівнянні частки професійно-технічних навчальних закладів країн ЄС з Туреччиною бачимо, що у країнах ЄС частка професійно-технічних навчальних закладів

серед решти становить 60-65% в порівнянні з 39% в Туреччині [5]. Згідно із даними Організації економічного співтовариства та розвитку (ОЕСР) частка професійної освіти в системі середньої освіти відрізняється в залежності від країни. Частка середньої професійної і технічної освіти на рівні середнього показника по ОЕСР 44%; у Канаді – 5,6%, 22,3% – в Японії, 21,3% – в Кореї, 48,6% – у Німеччині, 69,6% – у Фінляндії, 70,4 – в Австрії. У Туреччині ця цифра складає 43,6 [5].

За останні два десятиліття професійно-технічне навчання Туреччини пережило драматичні переми. Їх індикатором стали зміни в кількості учнів. Так у 1997/1998 навчальних роках частка учнів професійно-технічних навчальних закладів серед решти учнів складала 45,2%, а учнів загальноосвітніх ліцеях – 54,8%. Вже у 2001/2003 роках кількість учнів, які навчаються у професійно-технічних ліцеях, різко зменшилась до 32,6%. Після такого драматичного падіння кількість учнів у професійно-технічних навчальних закладах почала збільшуватись і у 2008 році їх частка складала 40,8% (див. табл.1). Втім, головною метою Міністерства національної освіти Туреччини (МНО) є збільшення частки дітей, які навчаються у професійно-технічних навчальних закладах до 65%, а у загальноосвітніх – до 35% [3].

Існує багато факторів, що спричинили збільшення кількості учнів, які навчаються в системі професійно-технічної освіти. Найголовнішим є зростання попиту на кваліфіковану робочу силу із ростом економіки країни. Темп зростання економіки Туреччини у період після кризи у 2001–2007 роках мав середній кількісний показник за рік у 7,3. Зростання виробничої сфери економіки сприяло створенню більше ніж 727 нових робочих місць.

Крім того, із метою підвищення престижності закладів професійно-технічної освіти, Міністерство національної освіти низкою указів і законодавчих змін сприяло деяким позитивним зрушенням:

- Посилено взаємозв'язок між освітою і зайнятістю. Змінено навчальні плани і програми у відповідності із вимогами ринку праці;

- Налагоджено співробітництво між навчальними закладами і підприємствами. Багато зацікавлених в кваліфікованих кадрах підприємців забезпечують належну виробничу практику на своїх підприємствах;

- Все більше викладачів мають змогу оновлювати свої знання і навички у відповідності із реаліями сучасного виробництва і технологій;

- Учні отримали змогу поступати до професійно-технічних коледжів без екзаменів.

1 липня 2016 р. Комісією меджлису із Національної освіти, культури, молоді та спорту було прийнято «Проект закону щодо внесення змін до деяких законів і

Таблиця 1.

Кількість учнів у загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах по роках

Роки	Загальна кількість учнів	Загальноосвітні школи	Професійно-технічні навчальні заклади	%
2006-2007	3.386.717	2.142.218	1.244.499	36,7
2007-2008	3.245.322	1.980.452	1.264.870	39,0
2008-2009	3.837.164	2.271.900	1.565.264	40,8
2009-2010	4.240.139	2.420.691	1.819.448	42,9
2010-2011	4.748.610	2.676.123	2.072.487	43,6
2011-2012	4.756.286	2.666.066	2.090.220	43,9
2012-2013	4.995.623	2.725.972	2.269.651	51,0

указів», у якому було декілька важливих уточнень щодо професійної і технічної освіти [6]. Навчання підмайстрів включене до обов'язкового навчання під юрисдикцією Головного управління професійної і технічної освіти. Разом із тим, учні, по завершенню четвертого року навчання, отримують сертифікат майстра і сертифікат на відкриття власної справи.

Студенти, які проходять професійну підготовку, починаючи від 10 класу, отримують страхування від нещасних випадків та професійних захворювань. Страхування забезпечується із бюджету Міністерства освіти.

У рамках обов'язкової чотирирічної освіти учні мають проходити однорічну практику на виробництві. Під час цієї практики учні отримують до 30% мінімальної заробітної плати, яка виплачується виходячи із розмірів компанії із державного Фонду страхування безробітних.

Студенти, які закінчили професійні ліцеї, отримують звання «техніків», а студенти, які продовжують навчання у цьому ж напрямку на інженерних факультетах, отримують звання «інженера». Випускники професійно-технічних навчальних закладів, які навчалися за програмами середньої освіти, позбавляються права поступати на підготовчі програми закладів вищої освіти, проте при вступі до згаданих програм вони отримують додаткові бали.

У Туреччині налічується 4 029 професійно-технічних вузів, існує 58 різних типів галузей професійної освіти. В цих закладах навчається близько 1 182 637 студентів і викладає 82 736 вчителів [6]. Витрати на одного студента становлять 2208 турецьких лір (TL) (близько 1400 \$ США), в той час як в середніх школах витрати складають лише 1259 TL (близько 798 \$ США) на одного учня [5].

Загальна і професійно-технічна середня освіта Туреччини має розгалужену систему навчальних закладів. Ця різноманітність бере свій початок у системі Анатолійських коледжів і системи навчальних закладів відповідно до професійних галузей.

Професійно-технічні навчальні заклади входять в систему середньої загальної освіти. Професійно-технічні навчальні заклади Туреччини готують молодь для різних галузей промисловості і бізнесу, а також до продовження подальшої освіти. Система професійно-технічних навчальних закладів складається з: 1. Технічних і індустріальних професійних ліцеїв. 2. Професійно-технічних ліцеїв для дівчат. 3. Комерційних професійних ліцеїв. 4. Професійних ліцеїв готельного господарства і туризму. 5. Школи релігійної освіти.

Учні вступають до закладів професійно-технічної освіти у віці 14-17 років і навчаються там протягом 4 років.

Система професійно-технічної освіти в Туреччині включає в себе два основних ступені (аспекти): теоретичний (навчання у ліцеї) та практичний (виробнича практика). Стратегія із розвитку професійно-технічної

освіти і заходи з підготовки кадрів, в основному, впроваджуються Міністерством національної освіти в рамках закону № 3308, який вступив в силу в 1986 році і закону № 4702 від 2001 року, який вніс зміни до системи і сприяв побудові нових і міцних зв'язків, співпраці з промисловістю і торгівлею.

Система професійної освіти включає в себе: – Професійно-технічні коледжі, які забезпечують підготовку із більш ніж 130 професій та надають кваліфікацію спеціалізованого робітника чи технічного спеціаліста; – Систему учнівського навчання, яка являє собою поєднання в основному практичного навчання на виробництві і теоретичної підготовки, що здійснюється в центрах професійно-технічної освіти; – Неформальну освіту, яка забезпечується головним чином через центри професійної освіти.

Загалом, налічується близько 225 професійних відгалужень в професійно-технічних навчальних закладах.

Середня професійно-технічна освіта включає щонайменше 19 різних типів навчальних закладів, на додаток до центрів професійної освіти, відкритої освіти, а також спеціальних приватних шкіл (див.табл.2). Міністерство національної освіти відповідає за контроль всіх професійно-технічних навчальних закладів, які підпадають під його юрисдикцію.

Технічні і індустріальні професійні ліцеї функціонують під директивою Головного управління МНО і готують кваліфіковані кадри для національної промисловості[4].

Туреччина має невтішну картину відносно гендерної нерівності, яка проявляється у низьких показниках залучення дівчат в систему середньої освіти: 64 відсотки дівчат проти 75 відсотків хлопців, а також значно низьких показниках участі жінок у якості робочої сили на ринку праці: 29 відсотків [3].

Цю проблему були покликані розв'язати професійні і технічні школи для дівчат. Втім якість освіти в цих закладах бажає бути кращою, під питанням лишається зв'язок між професійною освітою і ринком праці. Заклади професійно-технічної освіти для дівчат, які теж підпорядковуються Головному управлінню МНО і навчають кваліфікований персонал, який може зрозуміти, адаптувати, використовувати і вдосконалювати методи сучасної науки і техніки, зробити внесок у розвиток промисловості країни. Всього в цих навчальних закладах навчається 104 151 учнів [4].

Комерційні професійні ліцеї і професійні ліцеї готельного господарства і туризму готують кваліфіковані кадри, які володіють іноземними мовами і працюватимуть у наступних областях державного і приватного секторів: комерція, туризм, бухгалтерський облік, комп'ютерні технології, фінанси, маркетинг, банківська справа, секретарські послуги, страхування, послуги обміну, місцева адміністрація, зв'язок.

Навчальні заклади є афілійованими до Управління навчальних закладів комерційної і туристичної освіти

Таблиця 2.

Види професійно-технічних навчальних закладів

Технічні і індустріальні професійні ліцеї	Професійно-технічні ліцеї для дівчат	Професійні ліцеї готельного господарства і туризму	Комерційні професійні ліцеї	Професійні медичні ліцеї	Центри професійно-технічної освіти	Мультипрограми ліцеї
<ul style="list-style-type: none"> – Анатолійські технічні ліцеї – Анатолійські професійні ліцеї – Технічні ліцеї – Індустріальні професійні ліцеї – Професійні ліцеї морської справи – Анатолійські професійні ліцеї морської справи – Сільсько-господарські професійні ліцеї – Анатолійські сільсько-господарські професійні ліцеї – Професійні ліцеї із кадастрового управління 	<ul style="list-style-type: none"> – Анатолійський технічний ліцей для дівчат – Анатолійські професійні ліцеї для дівчат – Технічні ліцеї для дівчат – Професійні ліцеї для дівчат 	<ul style="list-style-type: none"> – Анатолійські професійні ліцеї готельного господарства і туризму – Професійні ліцеї готельного господарства і туризму 	<ul style="list-style-type: none"> – Комерційний професійний ліцей – Анатолійські комерційно професійні ліцеї – Юридичні професійні ліцеї – Анатолійські професійні ліцеї зв'язку 	<ul style="list-style-type: none"> – Анатолійські професійні медичні ліцеї – Медичні професійні ліцеї 	<ul style="list-style-type: none"> – Центри професійно-технічної освіти 	<ul style="list-style-type: none"> – Програма ліцею – Програма професійного ліцею – Програма ліцеїв імам-хатіпів

МНО [4].

Школи релігійної освіти є установами, які пропонують навчальні програми на рівні середньої освіти і готують студентів як для вищої освіти, так і для таких професій, як "імам", проповідник або інструктор курсів Корану відповідно до статті 4 Закону про уніфікацію освіти №430 і статті 32 Основного закону національної освіти № 1739. Ці школи афілійовані Управлінням МНО із релігійної освіти [4]

Професійно-технічні навчальні заклади проводять підготовку кваліфікованих кадрів для бізнесу і інших професійних галузей відповідно до завдань загальної середньої освіти, а також готують учнів до вищої освіти. У 9-му класі учні професійно-технічних навчальних закладів відвідують обов'язкові загальноосвітні курси предметів, а також деякі факультативи. Учні розподіляються на певні види робіт у 10-му класі і у професійну галузь у 11-му, у 12-му класі продовжують практику у

цій галузі і закінчують навчання [3].

Умови прийняття студентів до професійно-технічних навчальних закладів варіюються в залежності від виду навчального закладу, обраної професійної сфери і галузі.

Висновки. Із швидким розвитком технологій в товарному виробництві зростає потреба в кваліфікованій робочій силі. Тому Туреччина прагне поліпшити якість підготовки в професійно-технічних навчальних закладах. План покращення професійних навчальних закладів наразі займає перше місце в порядку денному урядовців країни, оскільки такі зміни є запорукою подальшого економічного розвитку Туреччини. Висококваліфікована молодь стала б для Туреччини великою перевагою у конкурентній боротьбі на міжнародних ринках. Головною метою ж є створення системи професійно-технічної освіти, яка б розвивалась у рамках міжнародних стандартів і критеріїв і орієнтувалась на очікування місцевих і міжнародних ринків праці.

Список використаної літератури

1. Десятов Т.М. Система професійно-технічної освіти в Туреччині [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Десятов Т.М.; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 18 с.
2. Necdet Kenar. Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Genel Değerlendirmesi / Dr.Necdet Kenar. Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Genel Değerlendirmesi (2010/Nisan) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.messegitim.com.tr/ti/577/0/MESLEKI-VE-TEKNIK-EGITIM-SISTEMININ-GENEL-DEGERLENDIRMEI> – Загол. з екрану. – Мова тур.
3. Overview of Turkish Vet System: Summary of a long story. / Overview of Turkish Vet System: Summary of a long story Prepared by: Recep ALTIN, Osman Yalçın, Özlem Kalkan, Edited by: Assoc. Prof. Ömer Açıkgöz. Republic of Turkey: Ministry of National Education, November, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mtegm.meb.gov.tr/documents/2/AN%20OVERVIEW%20OF%20TURKISH%20VET%20SYSTEM%202012/kitap.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Cetin Ayhan Seyfullahogullari. Why Turkish Students Prefer to Attend to Vocational Schools/Cetin Ayhan Seyfullahogullari// European Journal of Scientific Research. – 2011. – Vol.65. – No.3. – PP.424-433
5. The Turkish education system and developments in education / The Turkish education system and developments in education, Republic of Turkey Ministry of National Education, January, 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Turkey.pdf – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Eğitim Değerlendirme Raporu 2016. Türk Eğitim Derneği. – Ankara, Aralık, – 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu> – Загол. з екрану. – Мова тур.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2017 р.

Рецензент: докт. пед. наук, доц.Сушенцева Лілія Леонідівна

Корчинская Наталия
младший научный сотрудник
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины
лаборатория обучения на производстве
г.Киев, Украина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ТУРЦИИ

В статье рассматривается система профессионально-технического обучения Турции. Проанализированы основные области профессионально-технического образования Турции в условиях последних образовательных реформ, проводимых в стране. Подается классификация заведений профессионально-технического образования Турции. Освещены основные проблемы модернизации системы профессионально-технического образования. Определяются недостатки и преимущества системы профессионально-технического образования Турции по сравнению с системами стран Европейского Союза. Показаны возможные пути дальнейшего развития системы профессионально-технического образования страны в условиях глобализации.

Ключевые слова: образование, профессионально-техническое образование, училища, система профессионально-технического образования, Турция.

Korchynska Natalia
Junior Researcher
Institute of Vocational Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Laboratory of Training at the Production, Kyiv, Ukraine

GENERAL CHARACTERISTICS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL TRAINING OF THE YOUTH IN TURKEY

This article analyses the system of vocational education in Turkey. The main function of vocational high schools is the training for the local industry. Vocational high schools also prepare skilled workers for trade and services. Over the past two decades, vocational training experienced dramatic change caused by the economic crisis that gripped the economy of the country and by the problems in secondary vocational education. Besides the global changes in the world, the country has to solve a number of issues of their own and adapt vocational training to the requirements of modern world. The key word is flexibility, modularity and good employment opportunities. The most important change is the introduction of amendments to the vocational education law and some structural changes into the system of vocational education. Now under the mandatory four-year education students must undergo one year's practical training at the manufacturing. Students who have completed vocational lyceums will receive the rank of "technicians" and the students who continue their education in the same direction the engineering departments, will receive the rank of "engineer". General and vocational secondary education in Turkey has an extensive system of schools. Vocational education belongs to the system of general secondary education.

Key words: education, vocational education, schools, vocational education, Turkey.

УДК 378.027.7

Левицька Наталія Валентинівна

викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

НЕГАТИВНІ ТА ПОЗИТИВНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У НІМЕЧЧИНІ

В статті обґрунтовано актуальність аналізу негативних та позитивних аспектів впровадження цілей Болонського процесу у системі професійної підготовки перекладачів в Німеччині, визначено основні проблеми реалізації принципів Болонського процесу у системі професійної підготовки перекладачів у Німеччині та висвітлено думки провідних німецьких вчених щодо даної проблеми. Особлива увага приділена пропозиціям німецьких науковців щодо подолання проблемних аспектів переходу системи професійної підготовки перекладачів на Болонську систему.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, Болонський процес, реформування, перекладацькі освітні програми, інтеграція, ступенева освіта.

Вступ. Інтеграція України в єдиний Європейський освітній простір є на сьогодні основним напрямом діяльності вищої освіти нашої країни. Ефективність заходів щодо реформування підготовки перекладачів в університетах України багато в чому залежить від урахування позитивних аспектів зарубіжного досвіду у цій сфері професійної освіти, зокрема досвіду Німеччини, що посідає чільне місце серед провідних країн з високим рівнем підготовки кваліфікованих фахівців перекладацької галузі. Німеччина досить обережно реформує власну систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції і тому аналіз проблем запровадження реформ у системі вищої освіти Німеччини, зокрема у системі професійної підготовки перекладачів дозволить уникнути повторення подібних помилок в Україні та надасть можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій царині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти реформування вищої освіти у ФРН є актуальними для німецьких дослідників і знайшли свій відбиток у низці наукових праць Г.Браун, П.Векса, Ю.Колера, К.Каззара, О.Маасена, Ф.Мультруса, М.Рамма, В.Хеннінга, К.Хюфнера, Г.Шіндлера. *Окремі аспекти реформування професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах Німеччини знайшли висвітлення у працях Г.Залевські, Ф.Г.Кьонігса, К.Норд, К.Д.Шмітца та ін.*

Метою статті є аналіз проблеми реформування професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини у контексті Болонського процесу. Згідно з метою статті визначено 3 завдання дослідження: охарактеризувати проблемні аспекти впровадження принципів Болонського процесу в системі професійної перекладацької підготовки в Німеччині; висвітлити позитивні наслідки впровадження цілей Болонського процесу в системі професійної підготовки перекладачів; визначити основні пропозиції німецьких вчених щодо організації нових перекладацьких бакалаврських та магістерських програм, які сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх перекладачів у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. 25 травня 1998 року міністри освіти Франції, Німеччини, Великобританії та Італії підписали Сорбонську декларацію, яка стала першим кроком до створення спільних для цих країн концептуальних засад вищої освіти. Метою декларації було підвищення мобільності студентів і досягнення єдності у спеціальностях та освітніх програмах у вищих навчальних закладах. Уже через рік, 19 червня 1999 року в м. Болонья до цього проекту приєдналися 25 європейських країн, підписавши спільну декларацію про «Європейський простір вищої освіти», яка стала відправним

© Левицька Н.В.

пунктом Болонського процесу. Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовились про створення єдиного європейського освітнього і наукового простору до 2010 року та поліпшення працевлаштування завдяки забезпеченню мобільності громадян на європейському ринку праці, а головне – підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Однією з нагальних і найбільш чутливих проблем, яку необхідно було вирішити Німеччині в межах освітньої реформи, це несумісність традиційних німецьких освітніх ступенів з тими, що були погоджені у контексті Болонського процесу. У зв'язку з впровадженням Болонського процесу федеральний уряд Німеччини вирішив впровадити до 2010 року ступеневу систему вищої освіти за англосаксонським зразком на всій території країни, за якою студенти протягом 3-4-річної фахово-орієнтованої програми підготовки здобувають ступінь бакалавра. Для випускників, які поглиблено вивчають предмети гуманітарного циклу, було запроваджено ступінь бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts (B.A.)). Усі бакалаври мають право продовжити навчання за 1,5-2-річною магістерською програмою та здобути академічний ступінь – «магістр гуманітарних наук» (Master of Arts (M.A.)). Студенти, які здобули ступінь магістра в університеті чи в іншому ВНЗ, можуть продовжити своє навчання в аспірантурі. Особливо обдаровані студенти після отримання ступеня бакалавра та проходження відповідного тестування також можуть бути допущені до навчання в аспірантурі [6].

З 1999/2000 навчального року в Німеччині розпочалося поступове запровадження нових освітніх перекладацьких програм у контексті Болонського процесу. Введення нової ступеневої системи освіти супроводжувалися дискусіями в освітянських та наукових колах.

Німецький науковець Д. Кренцель-Бем висловив занепокоєння з приводу того, що запровадження нових академічних ступенів призводить до підвищеного темпу навчання і як наслідок – зниження якості навчання. Науковець стверджує, що постійні перевантаження, висока інтенсивність навчання, тиск конкуренції та страх перед майбутнім призводять до виснаження студентів [1, с.59]. П.Шмідт вважає, що практичне спрямування професійної підготовки перекладачів конфронтує з німецькою класичною університетською науково-дослідною традицією поєднання навчання з науковими дослідженнями і це може призвести до знищення вагомого елементу ідентифікації німецьких університетів [5, с.135]. К.Норд висловлює стурбованість щодо можливості нівелювання усіх зусиль академічної спільноти за останні роки, які були прикладені для доведення представникам практики необхідності університетської, ака-

демічно-наукової підготовки перекладача [3, с.23].

Запровадження спільних загальноєвропейських кваліфікаційних рамок та дотримання загальних стандартів якості підготовки сприйнялись науковцями однозначно позитивно. М. Фостнер вбачає позитивні наслідки реалізації цієї цілі Болонського процесу у тому, що керівництво університетів враховує вимоги ринку перекладацьких послуг дотримуючись принципу «Employability» при визначенні цілей освітніх програм, компетенцій, якими повинен володіти випускник [2, с.5-39]. Ф.Майер наголошує на необхідності покращення мобільності студентів та викладачів в межах реалізації Болонського процесу. На його думку реалізації цієї цілі та розвитку мовленнєвої та міжкультурної компетенції майбутніх перекладачів сприяє навчальний семестр за кордоном (Auslandssemester) в межах перекладацьких освітніх програм. [6].

Аналіз наукових праць німецьких вчених дозволив нам визначити 10 пропозицій щодо організації нових перекладацьких бакалаврських та магістерських програм, які сприятимуть мобільності студентів та викладачів та узгодженості освітніх програм.

1. Тривалість бакалаврської освітньої програми – 6 семестрів, магістерської – 4. Магістерська програма, тривалістю 2 семестри не включатиме усіх необхідних для професійної підготовки висококваліфікованого перекладача навчальних компонентів, тому що лише на написання магістерської роботи повинен відводитися 1 семестр. Крім того, бакалаврська програма з тривалістю навчання 8 семестрів буде ідентичною колишнім дипломним програмам, що суперечить цілям Болонського процесу.

2. Поділ магістерських програм на вузькоспеціалізовані та науково-дослідні. Цей поділ дозволить підготувати науковий потенціал в галузі перекладознавства та забезпечити ринок праці висококваліфікованими спеціалізованими перекладачами.

3. Зміна найменувань бакалаврських та магістерських освітніх програм. Для запобігання плутанини при прийомі на роботу назви магістерських освітніх програм повинні відрізнятися від бакалаврських і вказувати на вузьку перекладацьку спеціалізацію чи на науково-дослідне спрямування.

4. Спеціалізація бакалаврських освітніх програм у сфері міжкультурної комунікації. Зважаючи на те, що більшість випускників перекладацьких інститутів працюють не в сфері перекладу, а в сфері багатомовної чи міжкультурної комунікації, навчальний зміст освітніх бакалаврських програм потребує перегляду та доповнення необхідними для перекладацької діяльності у цій сфері навчальними дисциплінами (проектний менеджмент, створення технічних текстів);

5. Подібність концептуальних, організаційних та змістових засад бакалаврських освітніх програм. Для забезпечення мобільності студентів повинна бути досягнута узгодженість у навчальних планах існуючих бакалаврських програм (напр. однакова кількість іноземних мов, наявність навчального семестру за кордоном) за прикладом колишніх дипломних програм;

6. Розширення вибору спеціалізованих магістерських програм. У той час, як бакалаврські програми повинні бути концептуально подібними, магістерські програми мусять бути вузькоспеціалізованими, тобто готувати перекладачів для різних вузьких галузей перекладацької діяльності. При розробці нових магістерських програм доцільно враховувати спеціалізацію та освітні традиції самого університету, його квоти на навчання студентів, що сприятиме формуванню певного профілю магістерського сектору окремих університетів. Студенти, які бажають продовжити навчання після отримання ступеня бакалавра, обирають магістерську програму,

орієнтуючись на спеціалізацію самого університету.

7. Створення послідовних ступеневих програм бакалавр-магістр. Крім того, що бакалаврська освітня програма повинна передбачати підготовку перекладача до професійної перекладацької діяльності, вона є також головною передумовою зарахування на магістерську програму. Крім ступеню бакалавра в сфері перекладу до умов зарахування доцільно додати відповідний вступний іспит.

8. Створення бакалаврських та магістерських програм у межах одного вищого навчального закладу. У контексті німецького розподілу вищих навчальних закладів на класичні університети та вищі професійні школи в освітянських колах лунають пропозиції щодо створення бакалаврських програм лише в професійних вищих школах, а магістерські мусять бути прерогативою лише університетів. Таке однобічне спрямування університетів та вищих професійних шкіл призведе до негативних наслідків: університети втрачать свою власну популяцію студентів та будуть змушені при розробці освітніх програм враховувати гетерогенність груп, до складу яких входитимуть студенти з різних професійних шкіл різних федеральних земель; висока якість бакалаврської перекладацької освіти не буде забезпечена через брак висококваліфікованих викладачів, науковців, які працюватимуть в магістерському секторі.

9. Ліквідація освітніх перекладацьких програм у сфері професійної освіти. Перекладацькі освітні програми на здобуття ступеня перекладача в професійних академіях, промислових та торгових палатах, державних коледжах необхідно заборонити, тому що вони не можуть бути належно акредитованими, оскільки ці освітні заклади не належать до галузі вищої освіти та не мають необхідних ресурсів для забезпечення підготовки висококваліфікованих перекладачів.

10. Розробка магістерських програм заочної та скороченої форми навчання. Як відомо, більша частка випускників бакалаврських перекладацьких програм після завершення навчання розпочинають свою професійну діяльність і лише через декілька років вирішують вступити до магістратури. З огляду на те, що більшість із них бажають зберегти своє робоче місце, доцільною є розробка програм заочної форми навчання та програм скороченого дня в магістратурі.

Незважаючи на критичні висловлювання щодо окремих положень Болонської угоди, цей процес був сприйнятий науковою спільнотою як можливість оновлення системи професійної підготовки перекладачів. Сьогодні бакалаврські освітні програми спрямовані на підготовку перекладачів широкого профілю, у той час як магістерські програми можуть бути вузькоспеціалізованими або ж науково-дослідними. Магістерські програми готують висококваліфікованих фахівців у сфері спеціалізованого перекладу та створюють фундамент для наукових перекладознавчих досліджень.

Згідно з положенням про навчання (Studienordnung) підготовка у перекладацьких інститутах та на факультетах німецьких університетів спрямована, передусім, на розвиток у студентів здатності «виконувати перекладацьку діяльність, опираючись на отриманні науково-теоретичні знання» [7]. Отже, випускник перекладацького факультету повинен володіти відповідною мовною та перекладацько-науковою кваліфікацією, бути здатним до перекладацької діяльності, яка відповідає найвищим вимогам якості перекладу, і виконувати всі умови для того, щоб стати найвищою ланкою в сфері мовного посередництва. Мовна та перекладацько-наукова кваліфікація охоплює практично-орієнтовану та теоретично-наукову складову. Вона складатиметься з практично-мовних умінь, загальних знань про мову, про особливості та структуру обраної пари мов (синтаксис,

семантику, лексикологію, ідіоматику, стилістику, термінологію), знань методологічних та теоретичних основ перекладу. Крім того, кваліфікація перекладача передбачає знання з лінгвокраїнознавства та професійно-спрямованого фаху (Sachfach). При цьому супровідне вивчення професійно-спрямованого фаху має на меті навчання перекладу понять та термінів з інших професійних сфер, полегшення процесу адаптації випускника до професійної діяльності.

Висновки. Незважаючи на критичні зауваження німецьких вчених щодо окремих положень Болонського процесу, загалом цей процес реформування перекла-

дацької освіти сприймається як можливість модернізації системи професійної підготовки перекладачів. Німецькі дослідники одностайні в тому, що існує потреба у забезпеченні узгодженості змісту освітніх перекладацьких програм; спеціалізації підготовки перекладачів з урахуванням динаміки ринку перекладацьких послуг, потреб, індивідуальних можливостей студентів; упровадженні новітніх форм і технологій організації навчання перекладачів.

Подальшими доцільними напрямками дослідження є детальне вивчення особливостей реформування професійної підготовки перекладачів в Україні.

Список використаної літератури

1. Krenzler-Behm D. Authentische Aufträge in der Übersetzer Ausbildung. Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik. / Dinah Krenzler-Behm. // Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens. – 2013. – №58. – С.480
2. Forstner M. Zur Diskussion über die Einführung von Bachelor-/Master-Abschlüssen in den Translationsstudiengängen im allgemeinen und in Deutschland im besonderen. / Martin Forstner. // Van de Velde. – 2001. – С.5-39.
3. Nord C. Training für den Ernstfall. Warum und wie sich die Vorbereitung auf den Dolmetscheinsatz lohnt / Christiane Nord. // Mitteilungen für Dolmetscher und Übersetzer/ Hrsg. BDU. – 2000. – С.123
4. Schmitz K. 10 Thesen zur Bachelor und Master-Ausbildung im Bereich Translation / Klaus-Dirk 4. Schmitz. // Lebende Sprachen. – 2010. – №1. – С.1-5
5. Schmitt P. Handbuch Translation / Handbuch Translation / P.Schmitt, M.Snell-Hornby, H.Hönig. – Tübingen: Stauffenburg, 2006. – 448 с.
6. Mayer F. Konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbildung der Dolmetschern und Übersetzern [Електронний ресурс] / Felix Mayer. – 2013. – Режим доступу: http://www.transforum.de/download/Mayer_BA-MA_in_Europa.pdf. – Загол. з екрану. – Мова нім.
7. Stoll K.-H. Der Bologna-Prozess im Bereich Übersetzen und Dolmetschen [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.fachportal-paedagogik.de/.../fis_set.ht. – Загол. з екрану. – Мова нім.

Стаття надійшла до редакції 27.04.2017 р.
Рецензент: канд. пед. наук, доц. Орловська О.В.

Левицкая Наталья

преподаватель кафедры практики иностранных языков и методики преподавания
Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина

НЕГАТИВНЕ І ПОЗИТИВНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКІВ В ГЕРМАНІЇ

В статті обґрунтовано актуальність аналізу негативних і позитивних аспектів впровадження цілей Болонського процесу в системі професійної підготовки перекладачів в Німеччині, визначено основні проблеми реалізації принципів Болонського процесу в системі професійної підготовки перекладачів в Німеччині і наведено думки провідних німецьких учених по даній проблемі. Особливу увагу приділено пропозиціям німецьких учених по подоланню проблемних аспектів переходу системи професійної підготовки перекладачів на Болонську систему.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, Болонський процес, реформування перекладацьких освітніх програм, інтеграція, рівневі освіта.

Levytska Nataliia

Lecturer of the Department of Foreign Language Practice and Teaching Methods
Khmelnitsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

NEGATIVE AND POSITIVE ASPECTS OF THE BOLOGNA PROCESS PRINCIPLES REALIZATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS IN GERMANY

The article deals with the analysis of the relevance of negative and positive aspects of implementing the objectives of the Bologna process in the system of higher education in Germany, and particularly in the system of vocational training of translators. Ways to tackle the problem have been analyzed and the concepts of new translation curricula have been characterized. The author has carried out an in-depth analysis of related literature, which substantiates the necessity of focusing on the research findings of prominent German scholars in order to implement their progressive experience and innovative concepts into the Ukrainian system of education. The article illustrates the basic problems of implementing the principles of the Bologna process in the system of translators' training in Germany and highlights the views of leading German scientists on this issue. A particular attention is given to the ideas of German scientists which are worth introducing and developing in the educational sphere not only in Germany but also in Ukraine.

Key words: translators' professional training, Bologna process, reforms, translation educational programs, integration, level education.

Лещук Галина Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано інноваційні інформаційні технології як засоби реалізації соціальних ініціатив і проектів. Розглянуто краудсорсинг як технологію інтелектуальної співпраці людей, поєднаних соціальними мережами, спрямовану на спільне створення інтелектуального продукту, мережеву інтеграцію знань великої кількості осіб. Охарактеризовано краудфандинг як певний спосіб збору коштів на благодійні цілі, соціальні проекти та суспільно значущі комерційні стартапи.

Ключові слова: соціальна ініціатива, краудфандинг, краудсорсинг, інновація, інформаційні технології.

Вступ. Сучасна соціальна політика, базована на принципах утвердження соціальної справедливості, соціального захисту, недоторканності особистих прав і свобод, гуманізму, одним із ключових завдань визначає орієнтацію на реалізацію людського потенціалу та його активізацію.

У суспільстві отримує все більш широке поширення така форма громадянської активності особистості як соціальна ініціатива. Соціальні ініціативи – це ідеї, спрямовані на вирішення актуальних соціальних проблем. У різних проявах соціальні ініціативи використовуються некомерційними організаціями та окремими громадянами. Пошук ресурсів для підтримки та реалізації соціальних ініціатив, предствлених у формі соціальних проектів, відносно недавно оформився у цілеспрямовану діяльність, яка отримала назву «фандрайзинг». Таким чином, діяльність, яка існувала упродовж століть у формі благодійності, філантропії, доброчинності, отримала нове втілення, набула актуального звучання і знаходиться в перманентному пошуку шляхів і засобів адаптації до сучасних умов інформаційного суспільства. Краудфандинг і краудсорсинг є відображенням тенденцій до максимального використання новітніх інформаційних технологій у всіх сферах суспільної активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню сучасного стану та перспектив розвитку фандрайзингу, його теоретичних та практичних аспектів присвячено праці вітчизняних та зарубіжних учених А.Дж. Дугласа, Дж.Фленагана, О.Возного, О.Комаровського, С.Куц, А.Соколової, О.Шниркова, О.Чернявської. Краудфандинг і краудсорсинг як новітні форми реалізації соціальних ініціатив проаналізовано у дослідженнях Т.Башлера, Дж.Сіга, Дж.Хау, І.Васильчука, П.Книша, І.Косулі, О.Марченко та інших.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей краудфандингу та краудсорсингу в реалізації соціальних ініціатив.

Виклад основного матеріалу У зв'язку з розвитком Інтернету, глибоким проникненням інформаційних технологій у суспільне життя, підвищенням їх доступності та технічної зрілості, почали з'являтися нові, унікальні форми соціально-інформаційних технологій, до яких можна віднести краудсорсинг та краудфандинг.

Краудсорсинг – це технологія інтелектуальної співпраці людей, які поєднані соціальними мережами, спрямована на сумісне створення інтелектуального продукту, мережеву інтеграцію знань великої кількості осіб. Це інтелектуальна взаємодія, яка не має територіальних, корпоративних, професійних, соціальних, культурних та інших обмежень [1]. Сутність краудсорсингу повністю відповідає сутності мережевого або інформаційного суспільства.

Краудсорсинг дозволяє вирішувати існуючі пробле-

ми сторін завдяки участі широких верств населення з різними особистісними та професійними знаннями. При цьому в процесі спілкування генеруються ідеї та пропозиції, обговорення в загальному підсумку формують банк ідей, який може бути використаний організаторами як стартовий майданчик при розробці інновацій.

Таким чином, краудсорсинг – це інноваційний спосіб досягнення мети з найменшими затратами за рахунок використання сучасного двостороннього супутникового каналу зв'язку (Інтернет) і об'єднання інтелектуального потенціалу великої кількості людей, спрямованого на поліпшення ефективності та підвищення дохідності різних проектів, який дає змогу за короткий проміжок часу породжувати велику кількість ідей, здійснювати аналітику і приймати рішення про доцільність впровадження тієї чи іншої ідеї.

До **видів краудсорсингу** відносять: – краудстро-мінг (передбачає генерацію та обговорення нових ідей); – краудрекрутинг (забезпечує установу чи службу необхідними їй трудовими ресурсами шляхом пошуку персоналу у соціальних мережах); – краудголосування (передбачає просте голосування за різні варіанти запропонованих рішень, без обґрунтування свого вибору чи пропозицій інших варіантів); – краудфандинг (соціальна технологія колективного фінансування, заснована на добровільних пожертвах).

До **основних характеристик краудсорсингу** можна віднести такі: – спільна творчість у колективних проєктах; – доступ до зовнішніх ресурсів, які не належать компанії; – залучення кваліфікованих фахівців, експертів у своїй справі; – свобода творчості в межах поставленого завдання; – нематеріальна і матеріальна мотивація учасників краудсорсингових проєктів; – добровільна участь у краудсорсингових проєктах; – наявність єдиної краудсорсингової платформи з використанням інформаційних і комунікаційних технологій; – створення сприятливої атмосфери для розвитку креативних і комунікаційних здібностей учасників краудсорсингових проєктів; – обмін ідеями, інформацією, знаннями з міждисциплінарних областей; – залучення професіоналів, які працюють в економічній, соціальній, культурній, юридичній, науково-технічній та інших сферах [2].

Краудфандинг являє собою Інтернет-технологію і певний принцип збору коштів на благодійні цілі, соціальні проєкти та суспільно значущі комерційні стартапи (інноваційні бізнес-проєкти).

Щодо самого поняття «краудфандинг», то слід визнати відсутність уніфікованого визначення з огляду на багатоаспектність діяльності, прихованої під цим терміном. Найчастіше краудфандингом називають колективну співпрацю людей, які добровільно об'єднують свої фінансові або інші ресурси (переважно за допомогою Інтернет-технологій), щоб підтримати зусилля інших людей або організацій. Фінансові ресурси залучають-

ся з метою створення продукту або послуги, допомоги нужденним, проведення заходів, підтримки акцій чи приватних осіб. Краудфандинг є одним з різновидів краудсорсингу.

У розвитку краудфандингу ключову роль відіграють соціальні мережі, які й стали передумовою для його появи. У соціальних спільнотах, створених за допомогою соціальних мереж, відбувається постійний обмін інформацією, що створює сприятливу можливість для появи необхідного контенту в сфері благодійності, його поширення та обговорення. Соціальні мережі шляхом швидкого поширення інформації мають можливість мобілізації величезної кількості людських ресурсів в найкоротші терміни з метою вирішення будь-якої соціальної проблеми. Таким чином, вони створюють соціальний капітал, який краудфандингові платформи дозволяють перетворювати в фінансовий.

Інтернет-сайти та соціальні мережі, які використовуються для популяризації краудфандингових проєктів і залучення інвесторів, є унікальним феноменом, оскільки завдяки їм відбувається трансформація накопиченого соціального капіталу у фінансовий капітал. Використовувати краудфандингові платформи можна і для реалізації наукових проєктів та розробок. Краудфандинг характеризується багатосуб'єктністю, мікрофінансуванням, глобальним простором соціального фінансування, мережним принципом організації, економічністю [3].

Механізм краудфандингу досить простий і зручний як для донорів, так і для бажаючих отримати допомогу. Ініціатори соціального проєкту публікують його на краудфандинговому майданчику з усією необхідною інформацією та додатковими матеріалами. Ключовими відомостями про проєкт є його мета і завдання, необхідна сума і термін її збору. Якщо проєкт набирає необхідну суму, то авторам залишається тільки вивести її з рахунку, віддячити спонсорам і реалізувати проєкт. Залежно від краудплатформи можна вивести кошти, якщо проєкт повністю зібрав зазначену суму, або забрати перераховані гроші, навіть якщо вся сума і не була зібрана.

Як і краудсорсинг, краудфандинг може застосовуватися в будь-яких сферах: від суто комерційних до культурних, творчих і політичних проєктів. Всього у світі налічується понад 1000 краудфандингових платформ різної спрямованості, більшість з яких знаходяться в

США – 41%, у Франції – 9%, у Німеччині – 7%. Найбільш популярна сфера краудфандингу на Заході – бізнес і підприємництво. У 2014 р. на ці цілі було залучено 6,7 млрд. доларів (41,3% всього обсягу [4, с.53].

Українські краудфандингові платформи (Українська біржа благодійності, Спільнокошт (Велика ідея), Фонд Кличко, Таблеточки, Startrazom тощо) найчастіше організовані за західними зразками, однак більше зорієнтовані на гуманітарні, соціальні, екологічні проєкти, вартість яких порівняно невелика. Українці більше схильні давати кошти на благодійні справи, а не на бізнесові, освітні та культурні проєкти. Таким чином, більшість краудфандингових проєктів в Україні є соціальними.

Таким чином, краудфандинг можна розділити на види в залежності від мети соціальних проєктів: 1. Благодійні та соціальні проєкти, спрямовані на надання допомоги нужденним. 2. Креативні проєкти, пов'язані з фінансуванням творчих та мистецьких ідей і проєктів. 3. Політичні та громадські проєкти, які акумулюють кошти у сфері громадянських ініціатив. 4. Бізнес-проєкти залучають ресурси для нових продуктів, стартапів та інноваційних технологій.

Краудфандинг в Україні розвивається дуже активно, однак на шляху його розвитку постає низка перешкод: – відсутність законодавства, що регулює краудфандинг як окремий вид діяльності (відповідно, в одержувача коштів можуть виникнути складнощі з оподаткуванням і різними формальностями); – обмежені можливості для легкого й швидкого переказу коштів через Інтернет; – слабкий розвиток краудфандингу в бізнесі через низький рівень довіри тощо [5].

Висновки. Активний розвиток інформаційних технологій, які проникають в усі сфери суспільного життя, дозволяє значною мірою оптимізувати наявні інформаційні ресурси та ангажувати їх до вирішення актуальних соціальних проблем. Поява краудсорсингу та краудфандингу підняла на новий рівень використання соціальних мереж, перетворивши їх із розважального ресурсу у інструмент реалізації соціальних ініціатив і проєктів. Оперативність, мобільність, можливість залучення великої кількості учасників без значних затрат – специфічні ознаки сучасних інформаційних технологій, які відображають соціальні зміни і відповідають новим вимогам часу.

Список використаної літератури

1. Душина М.О. Методы сетевой коммуникации в цифровом обществе: бенчмаркинг, краудсорсинг, краудфандинг / М. О. Душина // Социология науки и технологий. – 2014. – Том 5. – С. 111.
2. Короблинова И.А. Краудсорсинг в деятельности современных компаний: теоретико-методологический аспект / И.А.Короблинова [Электронный ресурс] // Universum: Экономика и юриспруденция. – 2014. – № 1 (2). Режим доступа: <http://7universum.com/ru/economy/archive/item/823>. – Загол. з екрану.
3. Марченко О.С. Краудфандинг: соціально-економічний зміст та види / О.С.Марченко // Вісник національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – № 4(15). – 2013. – С. 26-35.
4. Кулишова А.В. Роль краудфандинга в инновационной деятельности / А.В.Кулишова, А.А. Крюкова // Academy. – 2016. – № 1(4). – С.52-57.
5. Косуля І.Ю. Краудсорсинг та краудфандинг: нові поняття чи нові феномени? / І.Ю.Косуля // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – 2014. – Вип. 20. – С. 267-271.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Лещук Галина

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь,
Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье проанализированы инновационные информационные технологии как средства реализации социальных инициатив и проектов. Краудсорсинг рассмотрен как технология сотрудничества людей,

объединенных социальными сетями, направленная на совместное создание интеллектуального продукта, сетевую интеграцию знаний. Представлена характеристика краудфандинга как способа сбора финансовых средств на благотворительные цели, социальные проекты и общественно значимые коммерческие стартапы.

Ключевые слова: социальная инициатива, краудфандинг, краудсорсинг, инновация, информационные технологии.

Leshchuk Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of Social Pedagogy and Social Work

Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk

Ternopil, Ukraine

REALIZATION OF SOCIAL INCENTIVES BY IMPLEMENTING INNOVATIVE INSTITUTIONAL TECHNOLOGIES

The article analyzes innovative information technology as a means of implementing social initiatives and projects. Crowdfunding and crowdsourcing are a reflection of trends to maximize the use of new information technologies in all spheres of public activity. Crowdsourcing is considered as technology, intellectual collaboration of people, connected by social networks, aimed at creating a common intellectual products, network integration knowledge of a large number of persons. Types of crowdsourcing have been disclosed: crowd storming (generation of new ideas and commentary); crowd recruiting (selection of human resources for institutions by recruiting social media); crowd voting (vote on various options proposed solutions, without the justification of their choice or offering other options); crowdfunding.

Key words: social initiative, crowdfunding, crowdsourcing, innovation, information technologies.

Логвиненко Тетяна Олександрівна
 доктор педагогічних наук, професор
 завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
 Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
 м.Дрогоби́ч, Україна

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ДІЯЛЬНОСТІ МІЖНАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ КОНСОРЦІУМІВ

В статті подається аналіз зарубіжного досвіду організації навчання магістрів соціальної роботи, зокрема створення і реалізації міжнародних, інтеркультурних програм підготовки фахівців соціальної сфери. Розкриваються структура і зміст міжнародних програм, які реалізуються міжнародними університетськими консорціумами, наводиться характеристика інноваційних форм і методів організації навчання студентів в університетах-партнерах, які входять до складу цих освітніх об'єднань.

Ключові слова: міжнародний університетський консорціум, інтеркультурна магістерська програма з соціальної роботи, професійна підготовка фахівців, магістр соціальної роботи, модуль.

Вступ. Відповідно до положень Болонської декларації, в останні десятиліття у професійній підготовці фахівців різних галузей набувають поширення і стабілізації магістерські освітні програми. Це стосується і підготовки фахівців соціальної сфери. Відбуваються творчі пошуки шляхів удосконалення таких програм, до цього процесу все активніше залучаються університети різних європейських країн, об'єднуючи свої зусилля і створюючи інтеркультурні міжнародні освітні програми магістерського рівня, про що переконливо свідчить і досвід Скандинавських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками в Україні посилилася увага до дослідження різних аспектів модернізації вищої освіти та підготовки фахівців за рубежом, що є позитивним явищем. Заслугує схвалення і те, що частина з них присвячена підготовці фахівців соціальної сфери в європейських країнах. Зокрема аналізуються: сучасні освітні системи, зміст і напрями професійної підготовки фахівців, її якість, застосування інноваційних освітніх технологій тощо. Різні аспекти цих проблем висвітлюють О.Безпалько, Р.Вайнола, І.Козубовська, О.Матвієнко, Н.Ничкало, В.Поліщук та інші. Серед зарубіжних науковців особливо увагу привертають дослідження Й. Корнбека, Дж. Коккін, К. Лайонз, Й. Стуре, Ю. Хмяляйнен, С. Юліусдоттіра. Однак, як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях не знаходиться висвітлення практика організації та функціонування міжнародних університетських консорціумів, у тому числі їхня діяльність із підготовки магістрів соціальної роботи.

Метою статті є аналіз зарубіжного досвіду організації навчання магістрів соціальної роботи, зокрема створення і реалізації міжнародних, інтеркультурних програм підготовки фахівців соціальної сфери. Завдання статті полягають у розкритті структури і змісту магістерських програм, які реалізуються міжнародними університетськими консорціумами, характеристиці інноваційних форм і методів організації навчання студентів в університетах-партнерах, котрі входять до складу таких освітніх об'єднань.

Виклад основного матеріалу. Звернемось до існуючого зарубіжного досвіду підготовки магістрів соціальної роботи на прикладах ряду європейських країн, які були предметом нашого безпосереднього дослідження. Дослідницьку увагу привернули Північні країни, зокрема Данія, Норвегія і Швеція, вищі навчальні заклади яких мають розгалужені й міцні міжнародні зв'язки з університетами різних країн Європи і світу.

Університети Скандинавських країн мають досвід спільної розробки і реалізації магістерських програм з підготовки фахівців соціальної сфери. Зокрема, цікавим

прикладом є інтеркультурна магістерська програма «Соціальна робота з сім'ями та дітьми» (European Master in Social Work with Families and Children (MFamily)), що пропонується міжнародним університетським консорціумом чотирьох партнерських навчальних закладів: Гетеборзьким університетом (Швеція), університетом м. Ставангер (Норвегія), університетом м. Лісабон (Португалія) та Макарере університетом (м. Кампала, Уганда). Роль координатора у межах консорціуму здійснює Лісабонський університет (Португалія), в якому є одна з найпрестижніших у Португалії кафедр соціології та суспільної політики [1]. Ставангерський університет (Норвегія) є передовим, інноваційним закладом, де освіта і дослідження та їхня якість традиційно знаходяться в центрі уваги науковців. Програма з соціальної роботи сфокусована в університеті на дослідженні соціальної роботи з дітьми та сім'ями. Гетеборзький університет (Швеція) є найбільшим університетом у Скандинавії. Якість його діяльності високо оцінена Радою освіти Швеції, а сам навчальний заклад є важливим суб'єктом у міжнародній соціальній роботі, володіє міцними зв'язками з дослідниками у різних країнах світу. Університет Макарере (Уганда) є провідним вищим навчальним закладом у Центральній і Східній Африці. Кафедра соціальної роботи й соціального управління пропонує навчання, спрямоване на формування знань і навичок соціальних працівників-практиків, у теоретико-методичній соціальній роботі, яка відповідає місцевим і міжнародним стандартам.

Отже, консорціум об'єднав вищі навчальні заклади, які мають спільні навчальні та дослідницькі інтереси, високий рівень організації навчально-дослідницької діяльності, що свідчить про доцільну зумовленість такої міжнародної інтеграції.

Конкретизуємо цілі європейської магістерської програми «Соціальна робота з сім'ями та дітьми» (European Master in Social Work with Families and Children (MFamily)), які сформульовані наступним чином:

1. Сформувати у студентів здатність аналітично оцінювати категорію вразливих дітей і маргінальних сімей.
2. Підвищити рівень знань і навичок студентів з метою розробки заходів, які будуть захищати права дітей і здійснювати реалізацію цих прав.
3. Підготувати студентів для ефективної роботи з вразливими дітьми та сім'ями в мінливому глобальному розвитку, сприяючи участі дітей.
4. Підготувати до соціальної роботи з дітьми та сім'ями з метою підтвердження вимог попиту на ринку праці (урядових і неурядових організацій, міжнародних організацій та приватної практики) для експертних знань в інтересах дітей і сімей, які цього потребують.
5. Дослідити міжнародні перспективи щодо роботи

з вразливими дітьми й маргінальними сім'ями у різних культурних контекстах, переконаннях, правовому та політичному контекстах, у соціальних проблемах.

6. Ознайомити з порівняльними дослідженнями для критичної оцінки сильних і слабких аспектів у реалізації європейських і міжнародних моделей практики соціальної роботи і соціальної політики, які змінюються у різних частинах світу.

7. Заохочувати студентів до проведення незалежних досліджень у міжкультурному контексті [1].

Розкриємо структуру та зміст запропонованої консорціумом програми. Вона охоплює 120 кредитів ECTS, триває чотири семестри (по 30 кредитів ECTS у семестрі). Кожна студентська група проводить перші три семестри в Лісабоні, Ставангері та Гетеборзі, відповідно, перш ніж перейти до написання магістерської роботи. Значна частина змістових модулів спрямована на те, щоб студенти отримали у кінцевому результаті унікальну європейську та глобальну перспективу щодо соціальної роботи з дітьми та сім'ями. Незважаючи на різноманітність запропонованих модулів, усі вони відповідають кінцевим цілям курсу та програми.

Перший семестр розпочинається в Лісабонському університеті наприкінці серпня – початку вересня. Навчальна програма першого семестру характеризується акцентом на основні теорії сім'ї, дітей, соціальної роботи та соціальної політики з метою заохочення критичного мислення і розвитку у студентів аналітичного досвіду. У першому семестрі студенти вивчають соціологію сім'ї, поняття сім'ї та міграції, сімейне право, соціальну політику, соціальну роботу з сім'єю в громаді, методологію соціальних досліджень, методологію соціальної роботи. Це забезпечує можливість освоїти фундаментальну теорію і практику.

Другий семестр сприяє зміцненню бази знань студентів з двох модулів – діти, молодь і соціальна держава та соціальна політика (у тому числі відвідування на місцях). Перший модуль орієнтований на формування навичок. Студентів заохочують ефективно працювати з уразливими дітьми та сім'ями в мінливому глобальному контексті, активізуючи участь дітей. Соціальна робота безпосередньо на місцях сприяє інтеграції теорії, побудованої на знаннях досліджень і практичних стратегіях, а також формує культурну й емоційну чутливість студентів до соціально незахищених дітей і сімейних проблем. На семінарських заняттях практикуються роздуми, власні професійні судження, розгляд етичного кодексу. Мета другого модуля – ознайомлення студентів з порівняльними дослідженнями, які дають змогу критично оцінювати сильні та слабкі аспекти моделей соціальної роботи, практики соціальної роботи в європейських та інших країнах.

У третьому семестрі розпочинаються два нові модулі – «Діти та сім'ї в несприятливих життєвих ситуаціях» і «Дослідницькі теорії та методи». Перший модуль присвячений критичній рефлексії наукових теорій і практики соціальної роботи з дітьми та сім'ями у несприятливих життєвих ситуаціях. Курс спрямований на аналіз особливостей життєвих ситуацій дітей та сімей у різних соціально-економічних умовах, їхнє фізичне і психічне здоров'я, етнічну приналежність, становище дітей у суспільстві та в сім'ї, роль соціального педагога у вихованні дитини. Окрім лекцій та семінарів, навчання в межах модуля організовується Гетеборзьким університетом у співпраці з університетом Макарере як асоційованим партнером та Інститутом соціальних наук м. Тага (Індія). В університеті Макарере читаються лекції про сім'ї з точки зору африканських традицій. Розглядається феномен вразливості на африканському континенті, дитячої бідності та безпритульних дітей, ВІЛ / СНІДу серед молоді, охарактеризовується добробут молодих

людей у країнах, що розвиваються, вивчаються технології розробки стратегій розвитку соціального забезпечення з обмеженими ресурсами.

Протягом третього семестру студенти спрямовують свою роботу на підготовку дисертації і вибір партнерів, з якими вони співпрацюватимуть до останнього семестру. До цього часу вони вже мають чітке уявлення про основні проблеми у сім'ї, соціальній роботі та соціальній політиці.

Загальна мета четвертого семестру – самостійне і професійне виконання науково-дослідницької роботи в галузі соціальної роботи з сім'ями та дітьми. Студенти обирають, обговорюють і аналізують відповідні методи й теорії, пов'язані з предметом дослідження, а також формулюють гіпотезу дослідження, документують і обговорюють його процес, аналізуючи емпіричні дані, представляють результати у вигляді письмового звіту і захищають власний науково-дослідницький звіт. У цьому семестрі студенти виконують магістерські дослідження під науковим керівництвом викладачів університетів-партнерів консорціуму: Лісабонського (Португалія), Ставангерського (Норвегія), Гетеборзького (Швеція) університетів і університету м. Макарере (Уганда) та проводять незалежні дослідження в міжкультурному контексті [1].

Інша міжнародна програма підготовки магістрів соціальної роботи розроблена консорціумом університетів із шести європейських країн, до якого увійшли: університет Південної Данії (м. Оденсе), університети м. Грьонінген (Нідерланди), м. Вільнюс (Литва), м. Фрайбург (Німеччина), м. Малага (Іспанія) і м. Габрово (Болгарія). Ця програма успішно діє у європейському освітньому просторі з 2012 року.

В інформаційних документах консорціуму пояснюється, що навчальна програма «Європейський магістр соціальної роботи» (European Master in Social Work) – це програма, розрахована на два роки навчання в 6-ти країнах Європи для здобуття магістерського рівня освіти в галузі соціальної роботи. У ній пропонуються курси, що розглядають проблеми соціальної інтеграції та боротьби з бідністю у європейському контексті. У структуру програми увійшли модулі, спрямовані на розкриття соціального забезпечення та актуальних підходів до соціальної роботи в різних частинах Європи.

Програмою визначені основні цілі соціальної роботи на рівні клієнта, організації та суспільства. До них на рівні клієнта належать: сприяння залученню до суспільства маргіналізованих людей, осіб з соціальною ізоляцією, вразливих й інших осіб груп ризику; соціальний супровід осіб (довгостроковий і короткостроковий), сімей, груп, організацій та громад для підвищення їхнього добробуту та розв'язання проблем; надання допомоги особам для отримання послуг; робота із захисту людей, котрі не можуть подбати про себе, наприклад, діти та молодь, які потребують медичної допомоги та особи, що мають психічні захворювання або інтелектуальні порушення. На рівні організації вона спрямована на: планування, організацію, адміністрування і управління програмами й організаціями, що займаються зазначеними проблемами; розробку і здійснення політики і програм, які розширюють добробут людей, сприяють розвитку прав людини, а також сприяють колективній соціальній гармонії та стабільності. На соціальному рівні програма покликана: заохочувати студентів до участі в інформаційно-пропагандистській діяльності для розв'язання місцевих, національних, регіональних або міжнародних проблем; виховувати повагу до традицій, культур, ідеологій, вірувань та релігій серед різних етнічних груп.

У міжнародній перспективі програма відтворює: іс-

нування зростаючої потреби в підготовці соціальних працівників, помічників соціальних працівників, а також експертів у сфері соціальної політики; необхідність у ширшому європейському сприйманні особливостей соціальної роботи та соціальної політики. У програмі обґрунтовуються основні дидактичні принципи її реалізації, зокрема: *компетентнісного* навчання, орієнтованого на формування професійних ролей, професійних завдань і компетенцій; *інтегрованого* навчання, яке поєднує знання та навички, які необхідні для виконання професійних ролей; *комбінованого* навчання, яким передбачено, що кожен блок / модуль розпочинається з інтенсивного навчального тижня, де студенти і викладачі співпрацюють разом, а потім десять тижнів навчання відбувається у робочому середовищі кожного зі студентів, керівників, в умовах співпраці з іншими студентами за допомогою методів дистанційного навчання – он-лайн дискусії та дебати, скайп, відеоконференції, веб-дослідження зі студентами з різних країн; *студентоцентрованого* підходу до навчання, що характеризується гнучкістю навчального процесу, можливістю студентів обирати вид навчання відповідно до власних професійних потреб та досвіду; *міжнародної спрямованості* навчального середовища (програма має міжнародний / європейський характер, що надає студентам можливість порівнювати практику соціальної роботи у своїй країні та за рубежом, де роль міжнародного навчального середовища посилюється за допомогою міжнародних викладачів); *інтеркультурної компетенції*, суть якої полягає у тому, що навчальна програма сприяє розвитку професійних міжкультурних компетенцій (студенти мають співпрацювати з викладачами і студентами з інших країн, що забезпечує безперервність взаємодії культур).

Програма забезпечує випускникам професійний інструментарій, який гарантує міжнародні перспективи в галузі досліджень і співпраці в соціальній роботі. Під час навчання випускники розширюють міжнародні контакти з колегами (студентами і викладачами), які будуть надзвичайно корисні для професії. Така організація навчання сприяє інтернаціоналізації соціальної політики та професії соціального працівника. У навчальній програмі пояснюється, як здійснюється її практична реалізація. Констатується, що кожен семестр починається із зустрічі-ознайомлення з навчальною програмою в одному з міст, які беруть участь у проекті. На цьому заході протягом тижня можна зустріти партнерів з інших країн і своїх викладачів. Під час зустрічей узгоджується низка завдань із розробки дослідження та стратегії діяльності на наступні 12 тижнів. Після 3-ьох місяців відбувається

нова зустріч, яка планується в одному з університетів-учасників. Протягом двох років у студентів є можливість відвідати 4 – 6 університетів та університетських коледжів усієї Європи.

Зміст навчання розкривають модулі, що є предметом вивчення в різних семестрах, а саме: у першому семестрі у м. Грьонінген (Нідерланди) і м. Оденсе (Данія) вивчаються «Порівняльна соціальна політика в Європі», «Англійська мова та міжкультурна комунікація в галузі соціальної роботи», «Управління проектами» і «Дистанційне навчання». У другому і третьому семестрах студенти мають можливість вибрати для вивчення два навчальні предмети для кожного семестру – один в університеті м. Фрайбург (Німеччина), а решта – з переліку університетів-партнерів з інших країн: «Міжкультурна соціальна робота в сфері геронтології» (м. Вільнюс, Литва); «Соціальна робота зі захисту прав людини, глобалізація, європеїзація та соціальна політика» (м. Грьонінген, Нідерланди); «Психологічна і трудова реабілітація та соціальна інклюзія» (м. Оденсе, Данія); «Розвиток європейських знань в соціальній роботі»; поглиблене вивчення модуля «Європейська соціальна політика захисту дітей та молоді груп ризику» (м. Малага, Іспанія); «Соціальне втручання в соціальній роботі, соціальне право та соціальний захист» (м. Габрово, Болгарія).

У програмі також зазначається, що після завершення навчання дипломований фахівець набуде компетенцій, які дадуть йому можливість виконувати такі професійні ролі: експерта з соціальної політики, тренера та розробника мереж з соціальною захисту, координатора та менеджера соціальних проектів, розробника і реалізатора прикладних досліджень у соціальній сфері [2].

Висновки. Узагальнення і порівняння особливостей професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в європейському освітньому просторі, дає підстави зробити висновки про те, що навчання магістрів відбувається відповідно до положень Болонської декларації. При цьому чітко визначаються мета, завдання підготовки, її зміст, обсяг умінь, навичок і компетенцій, необхідних здатностей та професіоналізму. Значна увага приділяється гнучкості навчання, дотриманню демократичних засад, розвитку міжнародної взаємодії. Інноваційність магістерських програм полягає в їх інтеркультурному характері та реалізації в рамках міжнародних університетських консорціумів.

Досвід функціонування таких освітніх проектів потребує подальшого різноаспектного вивчення та творчого поширення в міжнародному освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. European Master in Social Work. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/Fact%20sheets/101221Master_in_Social_Education.pdf – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Curriculum for the Master of Science (MSc) in Social Sciences in Comparative Public Policy and Welfare Studies. – Odense: University of Southern Denmark, 2013. – 19 p.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2017 р.

Логвиненко Татьяна

доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой социальной педагогики и коррекционного образования Дрогобычский
государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г.Дрогобыч, Украина

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОНСОРЦИУМОВ

В статье подается анализ зарубежного опыта осуществления обучения магистров социальной работы, в частности создания и организации международных, интеркультурных программ подготовки специалистов социальной сферы. Раскрываются структура и содержание международных программ, которые реализуются международными университетскими консорциумами, подается характеристика

инновационных форм и методов организации обучения студентов в университетах-партнерах, входящих в состав этих образовательных объединений.

Ключевые слова: международный университетский консорциум, интеркультурная магистерская программа по социальной работе, профессиональная подготовка специалистов, магистр социальной работы, модуль.

Lohvynenko Tetyana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education
Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko,
Drohobych, Ukraine

TRAINING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE ACTIVITY OF INTERNATIONAL UNIVERSITY CONSORTIUMS

The article deals with the analysis of international experience of master's teaching of social work, including the creation and implementation of international, intercultural training programs of social sphere specialist's. The structure and content of international programs having been implemented by international university consortia are grounded. Innovative forms and methods of student's teaching at partner universities, that are part of the educational associations are highlighted. It is explained in the informational documents of consortium, that the training program "European Master in Social Work" is a program designed for two years of study in 6 European countries for obtaining a master's level education in social work. It offers courses, dealing with problems of social inclusion and combating poverty in the European context. The structure of the program includes modules, aimed at the disclosure of social security and topical approaches to social work in various parts of Europe.

Key words: international university consortium, International Master's Program in Social Work, professional training of specialists, Master of Social Work, module.

УДК 372.882(477.87) «1920/1930»

Маляр Любов Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ГІМНАЗІЙНОЇ МОЛОДІ ЗАКАРПАТТЯ В 20-30-х рр. ХХ ст. ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У даній статті на основі аналізу навчальних звітів про роботу гімназій в 20-30-их роках ХХ століття та мемуаристики розглянуто особливості вивчення української літератури як важливого засобу формування національної свідомості закарпатської молоді. Навчальні програми охоплювали українське красне письменство у багатогранності його тематичної спрямованості, жанрово-родової специфіки. Ідейний зміст запропонованих для вивчення творів сприяв формуванню особистості, укоріненої в національній культурній традиції, особистості, яка високо цінує духовну культуру рідного народу і перетворює закарбовані у творах етико-естетичні цінності в свій індивідуальний духовний досвід.

Ключові слова: освіта, гімназії Закарпаття, літературне краєзнавство, українська література, педагоги та культурно-освітні діячі.

Вступ. Звернення до історії розвитку та становлення української національної школи на Закарпатті відкриває широкі можливості для реалізації ідей українознавства в навчальному процесі сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та формулювання мети дослідження. Особливості розвитку шкільництва регіону в соціально-історичному та культурологічному контексті висвітлено в працях А.Волошина, М.Вегеша, В.Гомонная, І.Гранчака, А.Ігната, І.Небесника, В.Сагарди, М.Талапканича та ін. У працях М.Кляп, Л.Маляр, І.Сенька, П.Ходанича частково розкрито питання вивчення літератури у школах регіону окресленого періоду. У даній статті на основі аналізу навчальних звітів про роботу гімназій в 20-30-их роках ХХ століття та мемуаристики розглянуто особливості вивчення української літератури як важливого засобу формування національної свідомості закарпатської молоді.

Виклад основного матеріалу. Нестачу підручників із української літератури в середніх школах 20-30-х років ХХ ст. мало компенсувати читання та письмове реферування текстів художніх творів, які учні отримували від викладачів, або брали у шкільних бібліотеках. У гімназіях та середніх спеціальних закладах цю роботу називали обов'язковою лектурою (класною і домашньою). Наприклад, колишній учень Берегівської гімназії В.Худанич згадує, що гімназійна бібліотека була досить багата – було тут немало книг про козаччину, опришків, а також казки, були твори класиків української та зарубіжної літератур. Керував бібліотекою вчитель К.Заклинський. Він учив учнів «писати лектури», тобто короткий зміст прочитаної книги. Гімназисти згадують, що під час обміну книги вчитель запитував, хто з героїв книги зацікавив учня. Якщо учень плутався, його навчали, як слід дізнатися героя. Учні часто змагалися, хто більше прочитає, обговорювали між собою зміст прочитаного, сперечалися в оцінці героїв, зачитували з книги або з лектурного зошита свої оцінки, «...це була справжня школа, де привчали розуміти книгу, літературу, знаходили свого героя, а також ділитися своїми роздумами» [1, с.30].

Річні звіти про діяльність середніх навчальних закладів містять перелік творів художньої літератури, що пропонувалися для вивчення у рамках класної й домашньої лектури. Так, із «Річних справоздань» Ужгородської державної реальної гімназії за 1928/29, 1929/30, 1930/31 навчальні роки дізнаємося, що для обов'язкового вивчення (класної лектури) рекомендувалися такі твори з

української літератури: у 4 класі – «Орися» П.Куліша, у 7 класі – найважливіші твори Т.Шевченка і «Хмари» І.Нечуя-Левицького, у 8 класі – «Мойсей» І.Франка, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Інтермеццо», «Тіні забутих предків», «Сміх» М.Коцюбинського. Домашня «лектура» включала: у 4 класі твори – «Лис Микита», «Іван Вишенський», «Захар Беркут» І.Франка, «Микола Джеря» І.Нечуя-Левицького, у 5 класі – народні оповідання Марка Вовчка, «Маруся» Г.Квітки-Основ'яненка, «Ярошенко» О.Маковея, «Іду на вас» Ю.Опольського, у 6 класі – «Чорна рада» П.Куліша, «Наталка Полтавка» І.Котляревського, «Чайковський» Є.Гребінки, «Суєта», «Мартин Боруля» І.Карпенка-Карого, у 7 класі – «Хазяїн» І.Карпенка-Карого, «Хіба ревуть воли» Панаса Мирного, «Соняшний промінь» Б.Грінченка, «Оргія» Лесі Українки, «Земля» О.Кобилянської, «Воа constrictor» І.Франка, «Для загального добра» М.Коцюбинського, у 8 класі – новели О.Кобилянської, В.Стефаніка, М.Коцюбинського і збірка «Зів'яле листя» І.Франка [2, с.23; 3, с.29; 4, с.19].

У 1931/32 навчальному році в Ужгородській гімназії, крім вище названих творів української літератури, пропонувалися: «Три як рідні брати» Ю.Федьковича, «Помста верховинця» К.Устияновича, «Мартин Борецький» П.Грабовського, «За сестрою» А.Чайковського [5, с.64].

Із «Річного справоздання» Берегівської державної гімназії за 1933/34 навчальний рік дізнаємося, що для обов'язкового класного читання гімназистам пропонувалися такі твори: у 6 класі – «Іван Вишенський» І.Франка, у 7 класі – «Маруся» Г.Квітки-Основ'яненка, у 8 класі – «Мойсей» І.Франка, «Оргія» Лесі Українки. Для домашнього читання рекомендувалися у 4 і 5 класах – твори «Лис Микита» і «Захар Беркут» І.Франка, у 6 класі – «Чорна рада» П.Куліша, «Чернігівка» М.Костомарова, «Кайдашева сім'я» І.Нечуя-Левицького, «Сотниківівна» Б.Лепкого, «Облога Буші» М.Старицького, «Чумаки» І.Тобілевича, у 7 класі – «Причепка», «Микола Джеря» І.Нечуя-Левицького, оповідання Марка Вовчка, «Кобзар» Т.Шевченка, «Воа constrictor» І.Франка, у 8 класі – «Тіні забутих предків» М.Коцюбинського, «Хмари» І.Нечуя-Левицького, «Соняшний промінь» Б.Грінченка, «Земля» О.Кобилянської, «Хіба ревуть воли» Панаса Мирного [6, с.9].

Річний звіт Хустської державної реальної гімназії за 1930/31 навчальний рік містить таку інформацію про вивчення української літератури: у 3 класі рекомендувалися твори «Лис Микита» І.Франка, «Дев'ять братів

© Маляр Л.В.

і десята сестра Галя” Марка Вовчка, у 4 класі – “Іван Вишенський” І.Франка, “Орися” П.Куліша, у 5 класі – “Слово о полку Ігоревім” у перекладі В.Щурата, у 6 класі – твори Г.Сковороди, у 7 класі – поеми Т.Шевченка, у 8 класі – “Рубач” і “Іван Вишенський” І.Франка. На домашнє завдання пропонувалися у 4 класі твори “На уходах” А.Чайковського, “Захар Беркут” І.Франка, у 5 класі – “Земля” О.Кобилянської, “Сватання на Гончарівці” Г.Квітки-Основ’яненка, “Чайковський” Є.Гребінки, “Сотниківна” Б.Лепкого, “Своїми силами” А.Чайковського, “Іду на вас” Ю.Опольського, “Василько Ростиславович” В.Бірчака, у 6 класі – “Чорна рада” П.Куліша, “Ярошенко” О.Маковея, у 7 класі – “Енеїда” І.Котляревського, поеми Т.Шевченка, “Книга битія” М.Костомарова, “Цар Соловей” С.Руданського, поезії Глібова, Руданського, Шевченка, у 8 класі – “Микола Джеря”, “Бурлачка” І.Нечуя-Левицького, “Морозенко”, “Лихі люди” Панаса Мирного, “Соняшний промінь” Б.Грінченка, “Мойсей”, “Перехресні стежки” І.Франка, новели М.Коцюбинського, В.Стефаніка, драми І.Тобілевича, Кропивницького, Старицького, Лесі Українки, поезії Олександра Олеся, І.Франка, Ю.Федьковича, Лесі Українки. [7, с.31-38].

Річний звіт Мукачівської державної реальної гімназії за 1930/31 навчальний рік яскраво підтверджує, що ця гімназія була виключно російською і для шкільної та домашньої лектури тут пропонувалися тільки твори зарубіжної літератури, зокрема російської [8, с.13]. Не передбачено для вивчення жодного твору української літератури, що говорить про упередженість при формуванні шкільних програм.

На підставі наведеного списку творів для обов’язкового читання можемо стверджувати, що учні Ужгородської, Берегівської та Хустської гімназій, ознайомлюючись із творчим доробком видатних українських художників слова, отримували знання про розвиток та становлення української літератури, про літературні напрямки – бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм, імпресіонізм, на конкретних прикладах переконувалися у тематичному та жанровому багатстві української літератури. Адже побудовані на основі принципу концентризму програми охоплювали українське красне письменство у багатогранності його тематичної спрямованості, жанрово-родової специфіки. Ідейний зміст запропонованих для вивчення творів сприяв формуванню особистості, укоріненій в національній культурній традиції, особистості, яка високо цінує духовну культуру рідного народу і перетворює закарбовані у творах етико-естетичні цінності в свій індивідуальний духовний досвід.

Цілісне (у єдності регіонів) вивчення української літератури: творчості письменників Середнього Подніпров’я і Слобожанщини, Українського Полісся, Південної і Західної України спрямовувалося на утвердження ідеї єдності української культури, а отже – єдності українських земель.

До навчальних програм закарпатських гімназій були включені і твори українських письменників, вивчення яких було небажаним, або взагалі заборонялося у школах Радянської України у 20-30-і роки ХХ ст. Серед таких творів можемо назвати “Чорну раду” П.Куліша, “Книгу буття” М.Костомарова, поему “Евшан-зілля” М.Вороного. Так, у книзі “Нові імена в програмі з української літератури” констатується, що про поему “Евшан-зілля” не можна було згадувати в позитивному плані аж до нашого часу, бо вважалося, що у цьому творі М.Вороний проповідує зраду в ім’я націоналістичних ідей [9, с.120].

Така форма навчальної роботи, як класна і домашня лектура у середніх навчальних закладах, спрямовувалась на активізацію творчого мислення гімназистів, на

формування в них навичок ідейного аналізу художніх творів, умінь аргументовано висловлювати власну думку.

Педагоги-гуманісти Ужгородської, Берегівської та Хустської гімназій прищеплювали своїм вихованцям інтерес і любов до художнього слова українських класиків на уроках літератури, на заняттях літературних гуртків, на різноманітних шкільних святкуваннях та за допомогою позашкільної виховної роботи [ширше див.:10].

Випускник Ужгородської гімназії М.Попович добрим словом згадує своїх незабутніх учителів-словесників, їхню педагогічну майстерність та вимогливість: “У “Руській читанці”, укладеній В.Бірчаком, була вміщена поема Т.Шевченка “Тополя”, яку ми, за завданням викладача – В.Бірчака, вивчали напам’ять у повному обсязі. Викладач І.Панькевич особливо любив твори І.Франка. Наприклад, вивченню поеми І.Франка “Панські жарти” він присвятив не один урок, аналізуючи на уроці детально кожен абзац твору ... Викладач руської мови О.Зелик вимагав від учнів систематично читати літературні твори, а їх зміст з характеристикою окремих героїв твору – викладати в спеціальний зошит лектури” [11, с.198-199].

Із “Звідомлення” Ужгородської гімназії за 1924/25 навчальний рік дізнаємось, що при гімназії працював самоосвітній гурток “Братство св. Кирила і Мефодія”, на заняттях якого гімназисти читали доповіді, декламували поезії, інсценували художні твори. Так, на одному із занять читали поетичні твори “Розрита могила” і “Калина” Шевченка, “Довбуш” Федьковича, “Треба всюди приятеля” С.Руданського [12, с.24]. У 1925/26 навчальному році на заняттях гуртка зачитали шість доповідей, серед них і такі: “Шевченко і релігія”, “Діяльність Марка Вовчка”. 22.XI.1925 “Братство публічно виступило з комедією С.Черкасенка “Страшний професор”. 15.V.1926 – поставили п’єсу І.Франка “Учитель” [13, с.44].

Викладачем української та німецької мов в Ужгородській гімназії у 20-х роках ХХст. був колишній січовий стрілець О.Вахнянин. Він створив при гімназії “Пласт”, хор і драматичний гурток. Колишній пластун Ю.Шерегій згадує, що професор Вахнянин навчав пластунів любити і шанувати своє рідне слово, народні пісні і танці, він перший ознайомив їх із “Кобзарем” Шевченка [14, с.239]. У “Звідомленні” Ужгородської гімназії за 1925/26 навчальний рік констатується, що 28.X.1925 р. пластовий драматичний гурток імені Франка виступив із виставою “Либуба в таборі” С.Черкасенка, а 1.IV.1926 – із драмою “Нахмарило” Б.Грінченка [13, с.44].

Ужгородські гімназисти урочисто відзначали ювілеї видатних майстрів слова. Зокрема відомо, що 14.III.1930 р. відбулося Шевченківське свято [4, с.35]. Із біографії видатного закарпатського композитора Д.Є.Задора дізнаємось, що він, навчаючись в Ужгородській гімназії, 1930 року на святкуванні ювілею Т.Шевченка збагатив програму вечора виконанням на фортепіано “Елегії” М.Лисенка.[15, с.125]

Художнє слово українських класиків звучало і на святкуваннях з нагоди Дня народження президента Чехословаччини та на інших державних святах. Так, 7 березня 1929 року програму святкування річниці Т.Масарика доповнили декламації віршів “Іван Підкова” Т.Шевченка і “У сні зайшов я” І.Франка. 18 травня на святі з нагоди 10-річчя входження Підкарпатської Русі до складу Чехословацької республіки прозвучала поезія “За байраком байрак” Т.Шевченка [2, с.28]. Однак, слід зазначити, що у цій хроніці жодним словом не згадується про відзначення гімназистами Шевченково-го свята 1929 року.

У “Звідомленні” Ужгородської гімназії за 1924/25 рік зазначається, що “естетичне виховання плекано

поза наукою і у такому напрямку, як посещение театральних представлень”: 31.I.1925 – “Наталки Полтавки” І.Котляревського, 25.III.1925 – “Сватання на Гончаровці” Г.Квітки-Основ’яненка, 3.VI. 1925 – “Ой не ходи Грицю” М.Старицького [12, с.20]. У “Річному справозданні” Ужгородської гімназії за 1928/29 навчальний рік зазначено, що театр “Просвіти” для шкільної молоді поставив п’єси: 21.XI.1928 – комедію М.Старицького “За двома зайцями”, 25.I.1929 – його драму “Зимовий вечір” [2, с.30].

Активна робота з вивчення української літератури велася і в Берегівській гімназії. Відомий закарпатський письменник Ф.Потушняк, який у цей період навчався у Берегівській гімназії в автобіографії пише: “Я дуже багато читав літератури української, російської, світової ... Пам’ятаю, що на maturі я вибрав собі вільну тему письмової роботи “Розвиток української поезії від Шевченка до наших днів” [16, с.28].

Із Берегівською гімназією пов’язане духовне становлення і Ю.Станиця. “Там, – напише Ю.Станинець згодом, – я довідався, хто я є, хто були мої діди-прадіди... Тоді я відчув себе сином великого українського народу, і вже знав, що все життя буду йому служити ...” [17, с.6]. Велику роль у формуванні національної самосвідомості та літературного таланту майбутнього письменника відіграло відвідування ним літературного гуртка, яким керував В.Пачовський. Він часто вів із гімназистами літературні бесіди, пропонував читати ті чи інші книги, захоплював до написання невеликих оповідань [18, с.13]. В.Гаджега згадує, що В.Пачовський читав гімназистам свої поезії та поему “Срібний дзвін”, яка будила почуття єдності з братами на сході [1, с.50].

Свідомі українці К.Заклинський, А.Дідик, В.Пачовський, І.Гриць створили при Берегівській гімназії “Пласт”. Пластовий драматичний гурток, як за свідчує В.Худанич, ставив п’єси І.Карпенка-Карого “Бурлаки”, С.Черкасенка “Трубий жених”, “Вечірній ліс” [1, с. 98].

Щорічно в Берегівській гімназії святкувались Шевченківські ювілеї. Наприклад, директор А.Алискевич у “Звідомленні” гімназії за 1921/22 навчальний рік подає таку інформацію: “Дня 18 марта одбулося в гимнастичной сали велике шкільне торжество в честь нашого найбільшого поета Т.Шевченка. Молодеж оддала честь тому борцеві за волю, правду і братолюбіє гарними співами, декламаціями і промовою ученика V кл. М.Куруца. На закончення свята одограли молодші ученики вельми удачно представлення “Діточе свято” М.Козоріза, яке завершив гарною декламацією ученик II кл. Н.Бандусяк” [19, с.5].

Педагоги Хустської гімназії також зуміли зацікавити своїх вихованців культурними здобутками рідного українського народу, донести до них красоту художнього слова української літератури і, таким чином, вплинути на формування в учнів національної свідомості та громадянської позиції. Так, Ф.Удичка у своїх спогадах говорить про Хустську гімназію як про осередок виховання патріотів: “Тут дозріла моя національна свідомість, а ця цінність – понад усі вартості ...” [20, с.22].

Про поєднання на уроках літератури національного виховання з формуванням толерантного ставлення до культури інших народів промовисто говорять спогади учня Хустської гімназії К.Галаса: “Учитель української літератури, український емігрант Самійлович на своїх

уроках міг говорити про Шевченка і в той же час наводити паралелі до Пушкіна, до інших поетів російських із цієї епохи ...” [20, с. 67].

У Хусті активно діяв “Пласт”, про спрямування діяльності пластунів красномовно говорять уже назви куренів: курінь імені Т.Шевченка, курінь імені М.Підгірянки, курінь імені Лесі Українки тощо [21, с.37]. І.Маргітич згадує, що пластуни з великим інтересом читали українську літературу, залюбки знайомилися з козацькими походами, перемогами і буднями запорізьких козаків, вели з цього приводу жваві дискусії [20, с.51].

У річних звітах про діяльність Хустської гімназії нам не вдалося виявити інформацію про вшанування ювілеїв українських класиків, але в газеті “Свобода” 1929 року повідомлялось про одне із Шевченківських свят: “Не забули ми про тебе, Тарасе, і в нашій малій читальні “Просвіти” в Хусті, на нашім святі, дня 21 апріля при участі численної публіки – городських селян. Про життя і творчість виступив учитель Шутко, потім декламації віршів, було показано декілька образів з життя Т.Шевченка” [22, с.4].

Із річного звіту, поданого директором гімназії В.Сулінчаком, дізнаємось, що 8.III. 1926 року святкову програму з нагоди Дня народження Т.Масарика збагатили і декламації віршів І.Франка “Каменярі” та С.Воробкевича “То наші любі високі Карпати” [23, с.8].

Українську національну свідомість засобами літератури формували також в гімназії ОО. Василян в Ужгороді. Наприклад, у “Звідомленні” про діяльність гімназії за 1937/38 навчальний рік повідомляється, що “дня 23.XII. О.Балицький уладив літературні академії з нагоди 100-літніх роковин появи “Русалки Дністрової”, першого твору в народній мові, заслуг Маркіяна Шашкевича і його зносин з будителями інших слов’янських народів, а дня 11.III. – з нагоди роковин поета Т.Шевченка. На обі академії зложились: реферат проф. О.Балицького, реферати учнів, декламації й співи” [24, с.20].

Ужгородські семінаристи та гімназисти брали активну участь і в Шевченківських святкуваннях, що проводились за межами навчальних закладів. Газета “Свобода” 1930 року повідомляла, що 4 квітня громадськість Ужгорода святкувала роковини смерті Шевченка. Свято відкрив урочистою промовою М.Брашайко, а потім “всі точки програми виконала шкільна молодь мужеської і жіночої семінарії і руської гімназії” [25].

Висновки. Отже, на основі наведених фактів можемо стверджувати, що в період перебування Закарпаття у складі Чехословацької республіки значна увага приділялася вивченню української літератури у навчальних закладах краю, що було важливою умовою культурного і національного піднесення закарпатоукраїнців. П.Стерчо у праці “Карпато-Українська держава” справедливо зазначив, що якби “не так було поставлене шкільництво, Закарпаття не могло б дійти до своїх Славних Березневих Днів 1939 року, Закарпаття не могло б було видати з-поміж себе ряд інтелігентів світового рівня, Закарпаття не могло б було дати з себе невмирущих борців за Волю України” [26, с.29]. Дослідження не претендує на повне і всебічне розв’язання порушених питань, зокрема вважаємо доцільним здійснення цілісного аналізу навчальних підручників, що використовувалися в навчальній практиці гімназій регіону.

Список використаної літератури

1. Берегівська українська гімназія. – Ужгород: Гражда, 1997. – 116 с.
2. Річне справоздання державної реальної гімназії в Ужгороді за учебний рік 1928/29. – (Б.м., р.вид.) – 100 с.
3. Річне справоздання державної реальної гімназії в Ужгороді за учебний рік 1929/30. – (Б.м., р.вид.) – 119 с.
4. Річне справоздання державної реальної гімназії (головного-руського заведення и чехословенских водделов) в Ужгороді за шкільний рік 1930/31. – (Б.м., р.вид.) – 29 с.

5. Річне справоздання державної реальної гімназії (головного-руського заведення і чеськословенских водделов) в Ужгороді за шкільний рік 1931/32. – (Б.м., р.вид.) – 70 с.
6. Річне справоздання державної реальної гімназії в Берегові за шкільний рік 1933/34. – (Б.м., р.вид.) – 72 с.
7. Годовой отчет державной реальной гимназии в Хусте за 1930/31 учебный год. – (Б.м., р.вид.) – 87 с.
8. Годичный отчет Мукачевской державной реальной гимназии за 1930/31 учебный год./ Сост.: Н.Драгула. – (Б.м., р.вид.) – 56 с.
9. Нові імена в програмі з української літератури. Посібн. для вчителя / Упорядник В.Неділько. – К., 1993. – 65 с.
10. Малияр Л. В. Громадянське виховання гімназійної молоді Закарпаття в 20-30-і роки ХХ століття засобами художнього слова класиків літератури / Л.В. Малияр // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Історія – 2003. – № 8. – С.153-156.
11. Ужгородська гімназія: Історія, матеріали, спогади. – Ужгород: Полі Принт, 2001. – 269 с.
12. Звідомлення руської державної реальної гімназії і її ровнорядних одделов чеськословацких і мадярських в Ужгороді за шкільний рік 1924/25. – (Б.м. р.вид.) – 84 с.
13. Звідомлення руської державної реальної гімназії і її ровнорядних одделов чеськословацких і мадярських в Ужгороді за шкільний рік 1925/26. – (Б.м., р.вид.) – 91 с.
14. Небесник І. Українська мова в гімназіях, учительських семінаріях і торгівельній академії Закарпаття в 1919-1938 роках / І.Небесник // Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. Матеріали наук.-практ. конф. – Ужгород, 1993. – С. 237-243.
15. Грін О. Молоді літа маестро / О.Грін // Карпатський край – 1995. – № 1-4. – С.125-126.
16. Вишневецький І.П. Закарпатські новелісти / І.П.Вишневецький – Львів, 1960. – 112 с.
17. Ребрик І. Як дивитися на білу смерть пелюсток? ... / І.Ребрик // Станинець Ю. Юра Чорний. Повість, оповідання. – Ужгород: Карпати, 1991. – С.5-12.
18. Ходанич П. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1929-1939) / П.Ходанич – Ужгород: МПП, Гражда, 1999. – 99 с.
19. Звідомлення руської державної реальної гімназії в Берегові за шкільний рік 1921/22 / Зладив А.Алиськевич. – (Б.м., р.вид.) – 18 с.
20. Хустська гімназія: Матеріали наук.-практ. конф. – Ужгород: Гражда, 1994.
21. З діяльності Хустського пласту від 1.Х.1931 до 31.ХІІ. 1931// Пластун. – 1931 – 1932. – № 2-3.
22. Вечір Т. Шевченка // Свобода. – 1929. – 2 мая.
23. Годовой отчет Хустской державной реальной гимназии за учебный год 1925/26 / Сост.: В.Сулиничак. – (Б.м., р.вид.) – 24 с.
24. Звідомлення гімназії чина ОО.Василяна в Ужгороді за шкільний рік 1937/38. – (Б.м., р.вид.) – 37 с.
25. Святкована роковини смерті Т.Шевченка в Ужгороді // Свобода – 1930. – 17 апреля.
26. Стерчо П. Карпато-українська держава. До історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919-1939 роках / П.Стерчо – Львів, 1994. – 288 с.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2017 р.

Малияр Любовь

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ГИМНАЗИСТОВ ЗАКАРПАТЬЯ В 20-30-е ГОДЫ ХХ ВЕКА СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье на основании анализа учебных отчетов о работе гимназий в 20-30-е годы ХХ века рассмотрено особенности изучения украинской литературы как важного средства формирования национального самосознания закарпатской молодежи. Учебными программами предусматривалось изучение украинской литературы в многогранности ее тематики и жанровой специфики. Идеиное содержание приведенных влияло на формирование в учащихся национального самосознания, патриотических чувств, высокой нравственной культуры.

Ключевые слова: образование, гимназии Закарпаття, литературное краеведение, украинская литература, педагоги и культурно-образовательные деятели.

Malyar Lyubov

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of General Pedagogics and Pedagogy of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF THE GYMNASIUM YOUTH IN TRANSCARPATHTIA IN 20-30 XX BY MEANS OF LITERATURE

The article on the basis of the analysis of the reports drawn out in 20-30 XX about the gymnasium activities and published memoirs presents specifics of study of the Ukrainian literature by the Transcarpathian youth as important medium of the formation of the consciousness by the Transcarpathian youth.

With the given list of literature – obligatory for reading – it is possible to assume that the students in Uzhgorod, Berehovo and Khust gymnasiums while reading the artistic works of the Ukrainian writers have acquired knowledge about development and establishment of the Ukrainian literature, have learned its trends as baroque, classicism, sentimentalism, romantics, realism, impressionism. The idea contented in the literature works promoted formation of the personality which cherished national traditions, highly appreciated spiritual culture of its native people and convert the values of literature into own spiritual values.

Such form of teaching as class and home readings in the secondary schools was initiated for promotion of the creative thinking of students and development of skills and abilities for conducting ideological analysis of the pieces of arts and grounding the personal point of view.

Key words: education, gymnasium Transcarpathian, the Ukrainian language and literature, foreign literature, pedagogues and cultural workers.

УДК 37.07:316.613

Мешко Галина Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор

завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена проблемі управління процесом формування здоров'язбережувального освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів проведеного дослідження виокремлено чинники погіршення здоров'я учнів у сучасній школі, що слугувало орієнтиром для виокремлення аспектів комплексної програми формування здоров'язбережувального освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. На підставі вивчення підходів учених щодо сутності здоров'язбережувального освітнього середовища, його структури і змістового наповнення розроблено модель формування здоров'язбережувального освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: управління загальноосвітнім навчальним закладом, здоров'язбережувальне освітнє середовище, збереження і зміцнення здоров'я учнів, модель формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Актуальність дослідження. Ефективність роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу має вимірюватися не лише якістю освіти, а й безпекою і захищеністю учнів, турботою про їх здоров'я. Традиційна система освіти більшою мірою орієнтована на здобуття знань та інформації, але недостатньою мірою – на збереження і зміцнення здоров'я учнів. Результати медичних, соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень свідчать про щорічне погіршення самопочуття і здоров'я школярів. Освітнє середовище сучасного навчального закладу неповною мірою виконує функції збереження та зміцнення здоров'я дітей. Тому важливим завданням загальноосвітнього навчального закладу є створення безпечних і нешкідливих умов навчання й виховання учнів, які б сприяли формуванню гармонійно розвиненої, фізично досконалої особистості з відповідальним ставленням до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Пошуку оптимального шкільного середовища, в якому особистість здорова, відчуває захищеність, безпеку та емоційний комфорт, присвячені масштабні міжнародні проекти і програми InnoSchool, TALIS (Teaching and Learning International Survey), «Доброзичливі до дітей школи» (ЮНІСЕФ) тощо. Результати вітчизняних і закордонних досліджень свідчать про необхідність розроблення концепцій здоров'язбережувального освітнього середовища; формування готовності вчителів до здоров'ятворчої діяльності; формування компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з питань проектування та управління процесом формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Проблемі створення навчального середовища, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей, присвячені наукові праці М.Башмакова, Я.Берегового, Л.Бережної, В.Ільченка, С.Дудка, В.Ковалько, М.Малашенка, А.Маджуги, П.Матвієнка, Н.Міллер, А.Морозової, С.Омельченко, О.Підгорної, Н.Рилової, Г.Спіченка, М.Степанової та ін. Багато вчених (Л.Антонова, І.Борисова, Е.Вайнер, Л.Вашлаєва, Ю.Науменко, С.Оржеховська, Т.Паніна, О.Петров, А.Севрук, В.Серіков та ін.) досліджували питання формування здоров'язбережувального освітнього середовища через реалізацію здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчально-виховному процесі.

Проблема управління процесом формування здоров'язбережувального освітнього середовища у за-

гальноосвітньому навчальному закладі в психолого-педагогічній літературі представлена недостатньо.

Мета дослідження полягає у визначенні аспектів управління процесом формування здоров'язбережувального освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі, розробленні моделі його формування.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури, результатів проведеного нами дослідження дав змогу виокремити чинники, які погіршують стан здоров'я учнів у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах, що слугувало нам орієнтиром для визначення аспектів управлінської діяльності щодо формування здоров'язбережувального середовища: перевантаженість, перевтома школярів, відсутність контролю за рівнем навантажень учнів; інтенсифікація навчального процесу, невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним особливостям дітей; незадовільний руховий режим учнів; нераціональне їх харчування; хронічне відчуття дитиною неспіху; низький рівень загальної культури педагога, його професійної майстерності (емоційна нестійкість вчителя, порушення ним норм педагогічної етики, неправильне використання прийомів педагогічного впливу, упереджене ставлення до окремих учнів, неправильна оцінка знань і поведінки школярів, незнання індивідуально-психологічних особливостей вихованців, нерозуміння їх внутрішнього світу і психічних станів); стресова тактика педагогічних впливів; психологічне насилля над учнями, маніпулювання ними; відсутність сприятливого психологічного клімату в учнівських і вчительських колективах, де має місце заздрість, мстивість, нездорова конкуренція і т.п.; неадекватна самооцінка, високий рівень тривожності учнів; нераціональна організація навчальної діяльності школяра.

З'ясовано, що в більшості загальноосвітніх навчальних закладів застосовуються неефективні форми роботи зі збереження і зміцнення здоров'я учнів, не створені умови для навчання і виховання, які б враховували вікові функціональні можливості організму дітей. Невідповідність вимог, що висуваються до учнів, їхнім можливостям є причиною шкільної дезадаптації, яка призводить до порушення системи спілкування учня з собою та іншими, відчуття психологічного дискомфорту. Підвищена чутливість до інтелектуальних та фізичних навантажень у поєднанні зі стресовою тактикою педагогічних впливів, невідповідністю методик і технологій навчання створюють «ідеальні» умови для розвитку за-

хворювань учнів.

На рівні навчального закладу управлінська діяльність має забезпечити створення умов для формування здоров'я учнів. У загальному вигляді ці умови виявляються у створенні, підтримці функціонування і розвитку навчально-виховного процесу як цілісної системи на засадах здоров'язбережувальної діяльності. Завдання навчального закладу, що реалізує ідею здоров'язбережувальної освіти, полягає у створенні особливого освітнього середовища, яке би зумовлювало процес формування в учнів культури здоров'я, компетентності здоров'язбереження.

У психолого-педагогічній літературі розмежовують поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище» та «здоров'язбережувальний простір». Заслугує на увагу підхід учених Н. Менчинської, О. Підгорної, А. Цимбалару та ін., згідно з яким освітній простір (зокрема, і здоров'язбережувальний) трактується як сукупність освітніх середовищ.

Аналіз різних підходів до розуміння сутності та змісту поняття «здоров'язбережувальне середовище» дає змогу стверджувати, що воно інтегрує сукупність певних умов: гігієнічних, медичних, психолого-педагогічних, організаційних, навчально-виховних, які забезпечують здоров'я учнів. Серед цих умов наявні й управлінські, спрямовані на формування, збереження і зміцнення соціального, фізичного, психічного, духовного здоров'я на основі психолого-педагогічних і медичних засобів та методів супроводу освітнього процесу.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище А. Маджуа [4] трактує як цілеспрямовану і професійно створювану систему дидактичних умов, у якій засвоєння учнем знань, умінь і навичок, розвиток творчого мислення і формування емоційно-ціннісного ставлення до світу (в тому числі й до свого здоров'я) відбувається в ситуаціях фізичного, емоційного, інтелектуального, соціального, духовного комфорту, а також відсутності етнофункціональних розбіжностей, що забезпечує створення загалом сприятливого психологічного клімату в процесі навчання.

А. Морозова визначає поняття «здоров'язбереження» як якісну характеристику середовища, що показує, наскільки вирішується питання збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу в умовах педагогічного середовища навчального закладу. Тому формування здоров'язбережувального середовища у навчальному закладі можливе за умови, якщо кожна компонента педагогічного процесу буде виконувати здоров'язбережувальну функцію [6, с. 45]. Це положення надзвичайно актуальне в контексті нашого дослідження.

Завизначенням Н. Міллер [5], здоров'язбережувальне навчальне середовище – це сукупність антропогенних, природних, культурних чинників, що сприяють задоволенню людиною власних потреб, здібностей, можливостей збереження здоров'я. Воно сприяє впровадженню здоров'язбережувального навчання як процесу взаємодії учнів і вчителів, результатом якого є засвоєння знань, умінь, навичок, способів творчої діяльності, системи цінностей і збереження здоров'я учасників освітнього процесу. Тому процес формування здоров'язбережувального середовища передбачає комплекс змін у традиційній системі навчання і виховання, спрямованих на підвищення ефективності діяльності навчального закладу щодо збереження і зміцнення здоров'я учнів і професійного здоров'я педагогів, підвищення рівня психологічної захищеності і комфорту школярів та безпеки вчителів.

На основі інтеграції сучасних підходів до розуміння поняття «здоров'язбережувальне середовище» С. Дудко [2] уточнює його визначення як навчальне середовище,

в якому завдяки формуванню цілісності свідомості, життєствердного здоров'язбережувального образу світу учня, його здоров'язбережувальної компетентності, забезпечується формування здорового способу життя дітей, відповідальне ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих, до довкілля, контролюються всі складники здоров'я.

На підставі аналізу наукових джерел з'ясовано, що здоров'язбережувальне середовище – це середовище, яке спеціально створюється в системі освіти та охоплює сукупність певних умов, здоров'язбережувальних технологій, що використовуються навчальним закладом та спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я дітей, на покращення їх настрою та самопочуття, функціонування стану організму, підвищення адаптаційних можливостей учнів та формування мотивації на здоровий спосіб життя.

У контексті нашого дослідження важливим є підхід О. Ільченка [3], О. Підгорної [7] про те, що основою для формування здоров'язбережувального середовища є:

1) зміст освіти (стандарт освіти, навчальний план, технологія навчання, методи та форми організації навчання, система знань учнів про збереження власного здоров'я, здоров'я свого роду, народу, довкілля);

2) матеріально-технічна забезпеченість здоров'язбережувального середовища (наявність санітарно-технічного, медичного, фізкультурного обладнання та оснащення, комплектування класів); відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам і нормам;

3) навчально-методичне забезпечення здоров'язбережувального середовища;

4) міжособистісні взаємини суб'єктів освітнього процесу; стан фізичного та психічного здоров'я дітей і вчителів (індекс здоров'я, зниження захворюваності, підвищення емоційного тону); рівень професійної компетентності педагогів, цілісність оздоровлювальних впливів та стабільність результатів.

При розробленні моделі здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи С. Дудко [2] виокремлює такі його функціонально-структурні складники: зміст особистісно значимої системи знань про здоров'я, спрямованої на формування здоров'язбережувальної компетентності, життєствердного здоров'язбережувального образу світу учня; навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (робочі навчальні плани, методичні рекомендації, дидактичний матеріал); методи забезпечення навчання в русі та формування здоров'язбережувальної компетентності учнів засобами дидактизованої матеріально-технічної бази школи (зелені класи, екологічні стежини, зони відпочинку, спеціальне здоров'язбережувальне обладнання класів); організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків, громадськості) при застосуванні методів та прийомів, спрямованих на зміцнення здоров'я учнів у позаурочний час.

Заслугує на увагу підхід Л. Бережної [1], згідно з яким здоров'язбережувальне середовище – це середовище, яке комфортне для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, в якому формується цілісне світосприйняття, що є передумовою гармонійно розвиненої особистості.

На основі аналізу наукової літератури, результатів проведеного нами опитування розроблена модель формування здоров'язбережувального освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі (рис. 1), яка охоплює: мету; алгоритм проектування здоров'язбережувального освітнього середовища; його функціонально-структурні компоненти (зміст навчання і навчально-методичне забезпечення навчального про-

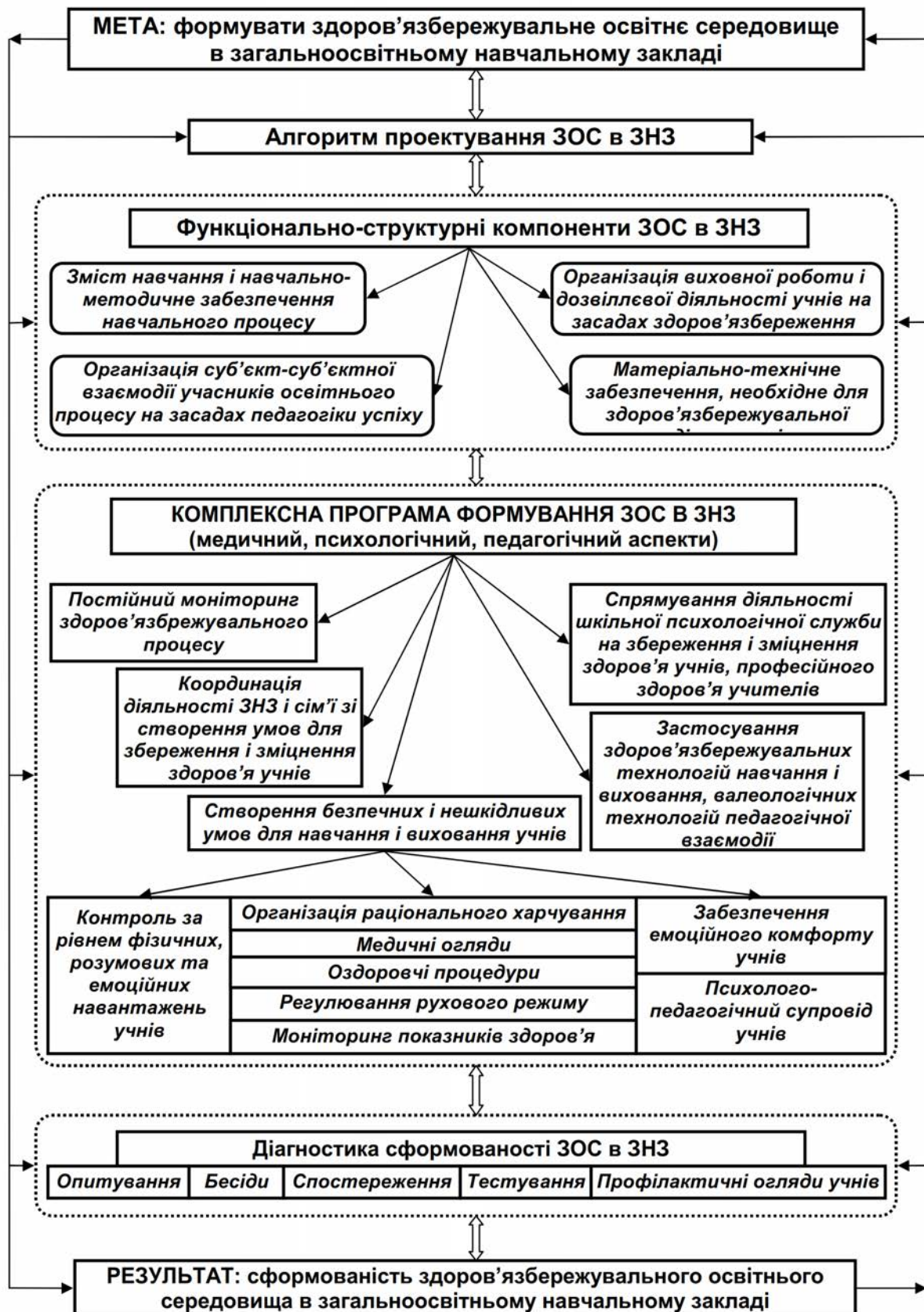


Рис.1. Модель формування здоров'язбережувального освітнього середовища (ЗОС) в загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ).

цесу; організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу на засадах педагогіки успіху; організація виховної роботи і дозвілєвої діяльності учнів на засадах здоров'язбереження; необхідне для

здоров'язбережувальної діяльності матеріально-технічне забезпечення); комплексну програму формування здоров'язбережувального освітнього середовища, що передбачає медичний, психологічний і педагогічний

аспекти; діагностику сформованості досліджуваного феномена (опитування, бесіди, спостереження, тестування, профілактичні огляди) і результат.

Запропонована комплексна програма формування здоров'язбережувального освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі передбачає такі аспекти управлінської діяльності:

- створення безпечних і нешкідливих умов для навчання і виховання учнів (організація раціонального харчування, медичних оглядів, оздоровчих процедур; регулювання рухового режиму; моніторинг показників здоров'я школярів; контроль за рівнем фізичних, розумових та емоційних навантажень учнів; забезпечення емоційного комфорту учнів; їх психолого-педагогічний супровід);

- застосування здоров'язбережувальних технологій навчання і виховання учнів, валеологічних технологій педагогічної взаємодії;

- спрямування діяльності шкільної психологічної служби на збереження і зміцнення здоров'я учнів і професійного здоров'я вчителів;

- постійний моніторинг здоров'язбережувального процесу;

- координація діяльності навчального закладу і зусиль сім'ї зі створення умов для забезпечення здоров'я учнів.

Формування здоров'язбережувального освітнього середовища постає як управління складною педагогічною системою, в якій:

- поєднується використання методик забезпечення медичного, психолого-педагогічного супроводу учнів на кожному етапі їх розвитку;

- здійснюється діагностика стану здоров'я школярів, контроль за рівнем їх фізичних, розумових та емо-

ційних навантажень;

- створюються умови для забезпечення емоційного комфорту учнів;

- упроваджується комплексна програма зі збереження і зміцнення здоров'я учнів;

- реалізуються методики активного залучення школярів до здоров'язбережувальної діяльності.

Управління загальноосвітнім навчальним закладом на засадах здоров'язбереження передбачає цілеспрямовану діяльність зі збереження і зміцнення здоров'я учнів:

- створення безпечних і нешкідливих умов навчання і виховання;

- формування культури здоров'я особистості учня, підвищення рівня його стресостійкості;

- підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності вчителя, формування його психотерапевтичної позиції;

- створення умов для збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителя;

- формування психологічної культури батьків.

Висновки. Функціонування здоров'язбережувального освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі дасть змогу зміцнювати здоров'я учнів, формувати культуру їх здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи для забезпечення здоров'я. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні аспектів діяльності адміністрації загальноосвітнього навчального закладу зі збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів.

Список використаної літератури

1. Бережна Л.К. Програмно-цільовий підхід до організації роботи школи сприяння здоров'ю / Л.К. Бережна // Управління школою (Основа). – 2011. – № 19. – С.63-66.
2. Дудко С.Г. Дидактична модель формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи / С.Г. Дудко // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 31-34.
3. Ільченко В.Р. Дидактичні умови здоров'язбережувального навчального середовища / В.Р. Ільченко // Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наук.-практ. конф. «Теоретичні та методичні основи організації здоров'язбережувального навчального середовища загальноосвітньої школи та ВНЗ», 14 квітня 2011 р. / редкол.: В.Р. Ільченко (гол. ред.) та ін. – Полтава, 2011. – Вип. 3. – С. 42-45.
4. Маджуга А.Г. Теория и практика формирования и развития валеоконативных стратегий личности в контексте здоровьесберегающего образования в современной школе / А.Г. Маджуга. – Шымкент : Изд-во ЮКГУ им. М.О. Ауезова, 2005. – 386 с.
5. Миллер Н.Д. Здоровьесберегающее обучение детей санаторных классов общеобразовательной школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.Д. Миллер. – Новокузнецк, 2006. – 18 с.
6. Морозова А.А. Здоровьесберегающая среда образовательного учреждения / А.А. Морозова // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 2. – С.45-46.
7. Подгорная О.Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Е. Подгорная. – Тирасполь, 2005. – 211 с.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2017 р.

Мешко Галина

доктор педагогических наук, профессор

заведующая кафедрой педагогики и менеджмента образования

Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме управления процессом формирования здоровьесберегающей образовательной среды в общеобразовательном учебном заведении. На основе анализа психолого-педагогической литературы, результатов проведенного исследования выделены факторы ухудшения здоровья учащихся в школе, что послужило ориентиром для определения аспектов комплексной программы формирования здоровьесберегающей образовательной среды в общеобразовательном учебном заведении. На основании изучения подходов ученых к сущности здоровьесберегающей образовательной среды, ее структуры и содержательного

наполнения разработана модель формирования здоровьесберегающей образовательной среды в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: управление общеобразовательным учебным заведением, здоровьесберегающая образовательная среда, сохранение и укрепление здоровья учеников, модель формирования здоровьесберегающей образовательной среды.

Meshko Galyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of Department of Pedagogics and Management of Education

Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk

Ternopil, Ukraine

FORMATION OF HEALTH SAVING LEARNING ENVIRONMENT AS THE ASPECT OF HEAD OF GENERAL EDUCATION INSTITUTION ACTIVITY

The article deals with the problem of formation of health saving learning environment at the general education institution management. The purpose of the study is to identify aspects of the process of formation of health saving learning environment in secondary schools, to develop the model of its formation. Based on the analysis of scientific literature, on the results of our survey we have developed the model of health saving learning environment in schools, which includes: purpose; algorithm of projecting of health saving learning environment; its functional and structural components (learning content and methodical provision of the teaching process; organization of subject-subject interaction of participants in the educational process on the basis of successful pedagogy; organization of educational and recreational activities of students on the basis health saving; logistical support which is necessary for health saving activity); comprehensive programme of formation of health saving learning environment which provides medical, psychological and pedagogical aspects; diagnostics of formation of the studied phenomenon (surveys, interviews, observation, testing, preventive examinations) and the result. The directions of purposeful work on pupils' health saving and promotion within the activity of the head of general education institution are identified in the article as well as the prospects for further researches.

Key words: education institution management, health saving learning environment, pupils' health saving and promotion, model of formation of health saving learning environment.

УДК 378:[37.011.3–051:78]

Молчанова-Долінко Валерія Олександрівна
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет
м.Кривий Ріг, Україна

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається структура готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності. Висвітлюється і аналізується роль даного процесу під час професійного навчання студента. Теоретичний аналіз структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності допоміг з'ясувати роль поліхудожньої діяльності в житті педагога-музиканта.

Ключові слова: професійна діяльність, поліхудожня діяльність, поліхудожня свідомість, професійність, поліхудожність, теоретична готовність, психологічна готовність, практична готовність.

Вступ. Умови сучасного життя допомагають спостерігати за проблемою готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності під час навчання. Процес формування поліхудожньої діяльності особливо необхідний у період професійного становлення саме для майбутнього учителя музичного мистецтва. Освітні знання є доступними для тих, хто прагне оволодіти ними, водночас зростає роль використання здобутих знань для стимуляції поліхудожньої діяльності, а саме переробка здобутої інформації, яку студент отримує з різних джерел, застосування її для індивідуального розвитку та самовдосконалення самої особистості. Майбутній спеціаліст свідомо ставить перед собою дидактичні, пізнавальні і виховні завдання, здійснює їх з власних, а не зовнішніх спонукань. Усвідомлюючи низький рівень професійності, особистість бореться зі своїм незнанням та недоліками, сама опановує свої почуття, волю і вміння, прагне стимулювати поліхудожню діяльність. І вже в результаті вдосконалення власної професійності, через стимуляцію поліхудожньої діяльності, педагог зможе яскраво, а саме на високому рівні продемонструвати набуті знання на заняттях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування поліхудожньої діяльності присвячені праці таких авторів, як О.Бузової, П.Волкової, О.Дронова, Л.Масол, Т.Рейзенкінд, О.Щолокової, Ю.Усова, Б.Юсова. У цих працях розглядається сутність поняття поліхудожнього виховання, під яким розуміється здатність особистості синтезувати різноманітні види діяльності. Водночас у цих роботах не простежуємо чіткого визначення поліхудожньої діяльності, що зумовило у змісті дослідницького експерименту нами здійснити спробу розкрити сутність цього складного динамічного поняття. У даних психолого-педагогічних дослідженнях розкривається зазначена проблема через конструювання змісту освіти, методів і організаційних форм вузівського навчання. Саме в умовах навчального процесу, спільна продуктивна діяльність педагогів і студентів має суб'єктивну позицію у вищій школі. Ефективний розвиваючий стимулятор навчання полягає не тільки в набутті студентами знань і вмінь професійної діяльності, а й в прагненні до саморозвитку, до самостійного набуття способів, здатних вдосконалити особисті, учбові, професійні якості майбутнього спеціаліста. Умовою, яка забезпечить можливість навчачому стати суб'єктом навчальної діяльності, є його поліхудожня діяльність, яка розглядається як важлива властивість особистості та являється джерелом її розвитку і вдосконалення.

Метою статті є осмислення сутності поняття поліхудожня діяльність, а саме її роль під час професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. Теоретично визначити і проаналізувати структуру го-

© Молчанова-Долінко В.О.

товності майбутнього учителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. П.Волкова зазначає, що універсальність професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва полягає в тому, що він має оволодіти різними формами інтеграції. Такою є «поліхудожня діяльність» у поєднанні з «монохудожньою діяльністю». Термін «поліхудожність» означає оволодіння такими формами виховання, як залучення особистості до предметів гуманітарного профілю, що надає їй можливість зрозуміти витоки різних видів художньої діяльності й опанувати базові уявлення й навички з кожного виду мистецтва [1].

Щодо поняття «діяльність», зазначимо, що основою впливу на процес професійного навчання є навчально-пізнавальна діяльність студентів. Під учбовою діяльністю, на думку, О.Ярославової, розуміється «діяльність щодо самозмінення і саморозвитку тих, хто навчається, де предметом цієї діяльності є досвід їх самих, перетворювальний по лінії засвоєння нових знань та вмінь і внесення їх до системи попереднього досвіду. Продуктом навчальної діяльності є ті зміни в індивідуальному досвіді студентів, які виникли в результаті засвоєння фрагменту соціального досвіду» [3].

Ми прийшли до наступного висновку, що поняття «поліхудожня діяльність» є складним інтегральним психічним новоутворенням особистості, що передбачає оволодіння уміннями міжособистісного спілкування, пізнання самого себе, оволодіння знаннями про художньо-інформативний простір, оперування навичками інтеграції різноманітних думок і створення нових смислів на основі варіювання й комбінування різних видів мистецтва.

У наукових працях Т.Рейзенкінд поліхудожня свідомість особистості характеризується як сукупність міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію в багатогранному культурному просторі; здатність до інтуїтивного відчуття / схоплення міжвидових художніх імпульсів і смислів. До емоційно-естетичного резонансу; інтегральність логіко-ейдетичного мислення, якому притаманні такі ознаки: міжвидові художньо-образні асоціації, аналогії, паралелі; здатність здійснювати умовно адекватні «естетичні перекази» у змістовому ролі мистецтв й інтерпретувати художні тексти; уміння встановлювати зв'язки між його видами, порівнювати, синтезувати й узагальнювати художню інформацію [2].

Визначимо структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності, яка складається в наступному:

– Теоретична готовність: когнітивно-інтелектуальний компонент підготовки вчителя музичного мистецтва відповідає за художньо-естетичну та професійно-педагогічну систему знань майбутнього фахівця

в музичній сфері. Студент володіє методологією та методикою поліхудожнього виховання, психологією учнів, педагогічною професійністю.

– Психологічна готовність: емоційно-мотиваційний компонент підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва відповідає за самовизначення особистості вчителя в професійній і поліхудожній діяльності, тобто самопізнання, саморозвиток, реалізація можливостей інтеграції мистецтв як засобу самореалізації духовно-музичного світу фахівця.

– Практична готовність: процесійно-освітній компонент підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва відповідає за розвиток професійно-творчих, художньо-конструктивних, організаційних, комунікативних, музично-виконавських, художньо-дослідних і музично-дослідних умінь майбутнього спеціаліста.

Здійснений теоретично-дослідницький екскурс дозволив визначити наступні твердження: сутність поліхудожньої діяльності суб'єкта полягає в його здібності знаходити і ставити професійну проблему на основі потреб професійної діяльності й особистого професійного досвіду. Поліхудожня діяльність формується в процесі

діяльності майбутнього педагога, одночасно впливає і на якість музичної діяльності, яка репрезентує якісний вимір професійності майбутнього вчителя музики.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Аналіз структури готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності демонструє сукупність професійних мотивів, пов'язаних як і з суспільною важливістю і цінністю професії, так і з важливістю самореалізації майбутнього учителя музики в професійній діяльності. Готовність майбутнього учителя музики включає в програму професійного становлення те, що на першому плані стоїть формування особистості, яка повинна вдосконалювати поліхудожню діяльність під час навчання. Особливе місце у цьому належить комплексному використанню різних видів мистецтва (музики, літератури, образотворчого мистецтва), театру, музеїв, концертів та ін., що сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери, асоціативного, оригінального мислення, уяви студентів не тільки під час навчання, а й в період вільного часу. Спрямовувати власний музичний потенціал на готовність до поліхудожньої діяльності під час професійного становлення майбутнього спеціаліста.

Список використаної літератури

1. Волкова П.С. Музыкальные занятия в условиях полихудожественного развития школы: [учебное пособие] / П.С.Волкова. – Астрахань: Изд. Астраханского института усовершенствования учителей, 1999. – 100 с.
2. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті: [монографія] / Тетяна Йосипівна Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
3. Ярославова Е.Н. Факторы формирования профессионально-познавательной активности студентов: автореф. дис.пед. наук / Е.Н.Ярославова. – Челябинск, 1999. – 23 с.

Стаття надійшла до редакції 19.04.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, проф. Мішеніна Т.М.

Молчанова-Долінко Валерія
аспірантка кафедри педагогіки
Криворожский государственный педагогический университет
г.Кривой Рог, Украина

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ БУДУЩОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ

В статті розглядається структура готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності. Теоретичний аналіз структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності допомогло виявити роль поліхудожньої діяльності в житті педагога-музиканта.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, полихудожественная деятельность, полихудожественность, профессионализм, теоретическая готовность, психологическая готовность, практическая готовность.

Molchanova-Dolinko Valeria
Post-graduate Student of Pedagogics Department
Kryvyi Rig Pedagogical University
Kryvyi Rig, Ukraine

THE STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE TEACHER ON MUSICAL ART TO POLY-ARTISTIC ACTIVITY

The paper studies the structure of readiness of future teacher of musical art to poly-artistic activity. It analyses the role of this produces in the process of professional learning. The author of the article attempted to analyze the concept of formation of poly-artistic activity of future teacher of music, as well as their role in the life of a teacher-musician. The article provides an opportunity to understand, to theoretically analyze and solve the structure of readiness of future teacher of musical art to poly-artistic activity in the period of professional formation of future teacher of musical art on the basis of the notion «poly-artistic activity».

Key words: professional activity, musical activity, poly-artistic activity, poly-artistic education, professionalism, theoretical readiness, psychological readiness, practical readiness.

Мосейчук Юрій Юрійович

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

СИСТЕМНИЙ ТА ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ РОЗВІДКИ

У статті висвітлена необхідність використання системного та праксеологічного підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. У процесі дослідження проаналізовано сутність та зміст системного та праксеологічного підходів. Зосереджена головна увага на висвітленні потенціалу та ролі цих підходів у формуванні високого рівня культури здоров'я у майбутніх учителів, які здійснюватимуть фізичне виховання школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: системний підхід, праксеологічний підхід, професійна підготовка, культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури

Вступ. Найцінніше, чим володіє людина – це її здоров'я. Нині уже як аксіома трактується твердження про те, що ми цінуємо здоров'я лише тоді, коли його втрачаємо. Як свідчить статистика під час медичного обстеження лише 10% молодих людей, віком до 18 років, можна вважати повністю здоровими. Виходячи з цього, можемо констатувати, що на сьогоднішній день особливої актуальності набуває проблема підвищення рівня культури здоров'я усього українського населення. З цього приводу у Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012-2020 роки [1, с. 2-3] акцентовано головну увагу на тому, що в даний час в Україні відсутня система громадського здоров'я як на державному, так і на місцевому рівнях, не створюються належні умови для забезпечення здорового способу життя серед широких верств населення. Відсутній комплексний підхід і зацікавленість у питаннях щодо зниження негативного впливу соціальних детермінант на стан здоров'я населення, практично зруйнована мережа закладів, що займалися формуванням здорового способу життя і просвітницькою роботою.

Проблема здоров'я, як обґрунтував О. Петрик [2], є невід'ємною від проблеми людини і перебуває у прямій залежності від розвитку людської культури. У найбільш загальному трактуванні культура людини охоплює її освіченість щодо власного здоров'я та його активного зміцнення та збереження. Тобто, висококультурна особа має мати належний рівень культури здоров'я. Вважаємо, що учителі мають бути в авангарді боротьби за збереження та зміцнення здоров'я своїх учнів. Серед учителів-предметників загальноосвітніх навчальних закладів саме учителі, які здійснюють фізичне виховання школярів повинні володіти високим рівнем культури здоров'я. Майбутні учителі фізичної культури повинні ще зі студентської лави здобути ґрунтовні знання та опанувати практичними вміннями та навичками у контексті збереження та зміцнення як свого власного здоров'я, так і здоров'я своїх вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як доводять Н. Степчук та Л. Ляховець на сучасному етапі розвитку освітньої галузі «основним завданням фізичного виховання є збереження і розвиток інтелектуального та фізичного потенціалу нації, що вимагає виховання повноцінної, гармонійно розвиненої, фізично і психічно здорової особистості» [3, с. 184]. Погоджуємося із поглядами О. Міхеєнка у тому, що здоров'я доцільно розглядати у якості «запоруки благополуччя суспільства» [4, с. 6]. Подібну позицію декларує у своєму дослідженні О. Горбенко [5], який визнає, що здоровий спосіб життя можна розглядати у якості основи гармонічного розвитку студентської молоді. У контексті наведених аргументів зазначимо, що у майбутніх учителів фізичної культури повинен бути сформований високий рівень культури здоров'я.

У практичному аспекті під час формування високого рівня культури здоров'я у майбутніх фахівців спеціальності «Середня освіта. Фізична культура» необхідно повною мірою використовувати потенціал системного та праксеологічного підходів. Відзначимо, що загальний потенціал системного підходу ґрунтовно проаналізований у публікаціях Л. Берталанфі, В. Брусіна, А. Дахіна, Г. Щедровицького, які досліджували загально-методологічні та фундаментальні аспекти проектування педагогічних систем. У процесі дослідження було встановлено, що праксеологічний підхід базується на позиціях філософії дії; в його основу покладено роботи А. Еспінаса, Т. Котарбінського, Є. Слуцького. Варто наголосити на тому, що потенціал та роль системного та праксеологічного підходів у формування високого рівня культури здоров'я у студентів, які здобувають освіту на факультетах фізичного виховання повною мірою не з'ясовано. Цей факт спонукав нас до проведення загально-методологічних досліджень у зазначеному контексті.

Мета статті полягає у здійсненні загальнотеоретичної розвідки щодо потенціалу системного та праксеологічного у формуванні високого рівня культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Насамперед розглянемо сутність наукової дефініції «підхід». У процесі аналізу наукових підходів до цієї дефініції було встановлено різноманітність поглядів фахівців. Зокрема, наукова категорія «підхід» визначається як основна методологічна основа дослідження; методологічне підґрунтя для вирішення поставленої проблеми. У науковій інтерпретації М. Кагана [6] «підхід» – це усвідомлена орієнтація фахівця на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької, або практичної діяльності, відповідно до вимог освітньої парадигми [6, с. 34].

Отже, в основу нашого дослідження покладено бачення О. Мельника [7] стосовно вагомого потенціалу, яким володіє системний підхід у процесі формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Відзначимо, що нині найбільш численні спроби створення спеціальних наукових системних концепцій охоплюють біологію, фізіологію, психологію та педагогіку. Зокрема, методологічна роль системного підходу в педагогічних дослідженнях зростає завдяки тому, що він має міждисциплінарний характер.

У своєму дослідженні ми вважаємо за доцільне розглянути сутність системного підходу. Так, на думку

А. Дахіна, системний підхід трактується у якості гносеологічної призми чи особливого виміру реальності [8, с. 8]. Отже, у найбільш загальному розумінні системний підхід необхідно розглядати у якості гносеологічної призми освітнього процесу. Системний підхід можна розглядати у якості такого, при якому будь-яке явище, або процес розглядається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що передбачає спосіб наукового пізнання і практичного освоєння складно організованих об'єктів. Цей підхід об'єднує такі значущі для професійної самореалізації майбутніх учителів фізичної культури ідеї, як: ідея безперервності в отриманні знань, стратегічне планування освітнього середовища ВНЗ, застосування інноваційних технологій в освітньому процесі. Системний підхід, як констатує М. Громкова [9], функціонує на підставі системного характеру і передбачає: відкритість освітнього процесу, взаємний обмін інформацією між усіма суб'єктами освітнього процесу; самоорганізацію і творчу самореалізацію студентів; пріоритет спрямовуючої ролі викладача стимулюванні розвитку студентів.

Системний підхід розглядаємо у якості головного орієнтира для вирішення методологічних, теоретичних і практичних проблем, пов'язаних із суттєвим вдосконаленням освітнього процесу у ВНЗ, який зумовить загальне підвищення якості культури здоров'я у майбутніх фахівців спеціальності «Середня освіта. Фізична культура». Зокрема, йдеться про такі аспекти, як: 1) виявлення найбільш ефективних і стійких зв'язків та відносин між елементами педагогічної системи, спрямованої на досягнення поставленої мети (здобуття переважною більшістю студентів високого рівня культури здоров'я ще під час неперервної професійної підготовки (бакалаврат, магістратура); 2) уточнення завдань і способів управління процесом формування високого рівня культури студентів; 3) виявлення таких характеристик і сторін педагогічних об'єктів, які сприяють підвищенню якості управління ними; 4) формування всередині цілісної педагогічної системи конкретних підсистем, їх активний розвиток та стимулювання позитивного впливу на ефективність процесу формування культури здоров'я через виважений підбір змісту освіти, практичних форм, методів та засобів професійної підготовки у контексті вивчення навчальних дисциплін циклу професійної підготовки.

Потенціал системного підходу під час формування у студентів факультетів фізичного виховання високого рівня культури здоров'я полягає в специфіці цієї діяльності, яку необхідно здійснювати. Тобто, для того, щоб всебічно розвивати системну діяльність у ВНЗ, яка буде спрямована на формування усіх складових культури здоров'я у студентів, викладацькому складу необхідно: – чітко опанувати ідеєю про співвідношення цілого і його частини; – вивчити внутрішню будову системного процесу; – встановити з яких компонентів складається культура здоров'я, дослідити її структуру та функції; – виявити основні чинники, завдяки яким вона існує як цілісна і буде проявляти себе як відносна самостійна.

У практичному аспекті системний підхід стимулює теоретичні та прикладні дослідження, які безпосередньо пов'язані із розробкою теорії систем. Ієрархію системного знання, що лежить в основі системного підходу можна представити в через вивчення загальної теорії систем та організацію ґрунтового системного аналізу усього процесу формування культури здоров'я майбутніх фахівців у процесі неперервної професійної підготовки засобами фізичної культури. На основі впровадження системного підходу результатом професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, з одного боку, має стати передача і оволодіння інновацій-

ними технологіями в галузі збереження та зміцнення здоров'я та розробка власних проектів і програм. Тоді як з іншого боку – головним результатом впровадження системного підходу має стати максимальний рівень для кожного студента сформованості показників культури здоров'я та своєрідний запит на складання плану професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Отже, системний підхід зумовив такі поняття, як «педагогічна система», «педагогічний процес», «педагогічна технологія», які повинні бути представлені в наступній послідовності: 1) розробка «педагогічної системи», яка допоможе чітко описати та структурувати основні зв'язки і відносини, з'ясувати структуру і організацію процесу формування високого рівня культури здоров'я; 2) педагогічно продумана та виважена організація «педагогічного процесу», який спрямований в контекст підвищення усіх складових культури здоров'я; 3) педагогічно виважений підхід до обрання «педагогічної технології», що передбачає застосування практичних форм, методів і засобів освітнього процесу та допоможе досягнути максимального для кожного студента результату усіх показників культури здоров'я.

Констатуємо, що нині у ВНЗ спостерігається зростаюча потреба у забезпеченні процесу формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури на основі тривимірного освітнього процесу, який має забуватися на позитивній внутрішній мотивації, охоплювати континуум навчання та охоплювати самоосвіту і самовиховання. Головним у цьому процесі має бути практична спрямованість знань та можливість їх постійного оновлення. Вважаємо, що вагомим потенціалом володіє *праксеологічний* підхід.

Коротко зупинимося на аналізі наукових підходів до трактування праксеологічного підходу. Так, В. Чайка зазначає, що цей підхід є доволі цікавий у контексті професійної підготовки майбутніх учителів, адже він «забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Теорія праксеології відображає залежність результатів роботи насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня готовності дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів» [10, с. 56]. Повністю поділяємо позицію В. Поліщук у тому, що «праксеологічний підхід ґрунтується на осмисленні й реалізації теоретичних концепцій, підходів, ідей шляхом їх інтерпретації та конкретизації, що уможливило концептуальні зміни практики відповідно з новими цінностями праксеологічного підходу» [11, с. 149].

Відзначимо, що праксеологічний підхід є доволі новим та інноваційним у системі професійної підготовки студентів, які здобувають фах учителя фізичної культури. До прикладу П. Зуєв [12] переконливо доводить, що праксеологічний підхід допоможе ефективно дослідити норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, яка впливатиме на вирішення таких основних завдань, як: 1) виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; 2) зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції та самовдосконалення; 3) органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності [12, с. 9].

Сутність праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, насамперед, полягає в організації найбільш раціональної діяльності студентам, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей щодо формування у них ви-

сокого рівня культури здоров'я. Цей підхід спрямований на оптимізацію професійних дій майбутніх учителів у зміцненні та збереженні здоров'я. Використання ідей праксеологічного підходу в освітньому процесі ВНЗ уможливує підвищення ефективності професійної підготовки студентів та відповідає вимогам нової освітньої парадигми. Для організації ефективної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури доцільно використовувати праксеологічний підхід, який дасть змогу виявити шляхи підвищення ефективності професійних дій у контексті формування у студентів найбільш оптимального для кожного рівня культури здоров'я. Вважаємо, що цей підхід впливатиме і на формування у студентів вміння «бути успішними», що з праксеологічної точки зору передбачає: 1) оволодіння прийомами самопізнання, що дають змогу виявити можливості вдосконалення свого власного рівня культури здоров'я; 2) дослідження «сильних» і «слабких» сторін власного здоров'я (у цьому контексті значну допомогу відіграють психологічні тести, самоаналіз); 3) формування вміння ефективно будувати та при потребі корегувати свої життєві плани і стратегії щодо збереження та зміцнення здоров'я, базуючись на самопізнанні та власних можливостях; 4) практичне використання найбільш перспективних стратегій професійної діяльності в сфері культури здоров'я.

Максимально повне впровадження ідей праксеологічного підходу в освітньому процесі факультетів фізичного виховання ВНЗ дасть можливість сформувати у студентів сукупність професійно зумовлених знань, практичних умінь, що є основою успішної діяльності. Це стане можливим на основі свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, які забезпечать результативність їх професійної діяльності, активізують творчість, спонукатимуть до активної діяльності по збереженню і зміцненню як власного здоров'я так і здоров'я своїх вихованців під час уроків фізичної культури.

Загалом, процес формування культури здоров'я майбутніх учителів-бакалаврів фізичної культури на основі праксеологічного підходу під час вивчення двох найбільш практично спрямованих дисциплін «Загальна теорія здоров'я» (4 кредити, 7 семестр), «Основи здорового способу життя» (4 кредити, 8 семестр) передбачає три етапи, які відрізняються один від одного своїми специфічними завданнями, які ставлять перед собою викладачі.

Зокрема, перший етап передбачає загальне ознайомлення з основними поняттями та уявленнями щодо сутності культури здоров'я та здорового способу життя. До найбільш перспективних завдань, які необхідно розв'язати відносимо: 1) мотивувати студентів до ведення здорового способу життя; 2) висвітлити потенціал культури здоров'я у реалізації майбутньої професійної діяльності; 3) сформувати загальні теоретичні знання про головні правила збереження та зміцнення здоров'я.

Встановлено, що другий етап має базуватися на ґрунтовному вивченні студентами теоретико-методичних аспектів здорового способу життя та поглибленому дослідженні змісту культури здоров'я. Основні завдання, які були покладені на викладацький склад на цьому етапі передбачали: 1) формувати у студентів цілісне розуміння культури здоров'я та цінності здорового спосо-

бу життя; 2) досягти свідомого дотримання студентами загальних правил збереження та зміцнення здоров'я; 3) сформувати практичні уміння та навички, необхідні для реалізації майбутньої професійної діяльності у контексті збереження та зміцнення здоров'я.

У нашому баченні третій етап повинен охоплювати процес закріплення знань в галузі культури здоров'я. Цей етап, в основному, має бути акцентований на подальше вдосконалення практичних умінь і навичок у збереженні та зміцненні здоров'я. Основні завдання на цьому етапі повинні бути спрямовані на: 1) досягнення автоматизму при використанні правил збереження здоров'я; 2) переведення сформованих умінь зберігати здоров'я в навички, що будуть системно використовуватися майбутніми учителями фізичної культури під час реалізації професійної діяльності; 3) забезпечити формування цілісної системи культури здоров'я та умінь її формувати у своїх вихованців в залежності від конкретних умов.

Праксеологічний підхід передбачає ретельну підготовку на основі планування й проектування освітнього процесу, яка полягає в обдумуванні дій, прогнозуванні очікуваних результатів. Особливість цього підходу полягає у співвідношенні знань і практики, які розглядаються в єдності. Вважаємо, що організація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на засадах праксеологічного підходу уможливує оволодіння студентами методами і засобами самостійного пошуку нових знань з культури здоров'я. Відзначимо, що практичній реалізації праксеологічного підходу в освітньому процесі ВНЗ сприяє створення такого освітнього середовища, що є необхідним для вирішення поставлених практичних завдань у контексті формування максимального для кожного студента рівня культури здоров'я та базується на ефективній і раціональній освітній діяльності викладачів і студентів.

Висновки. Проведений аналіз загальних теоретичних та методичних аспектів формування культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури засвідчує нагальну потребу у використанні системного підходу. Його впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури під час формування у них культури здоров'я дозволить виважено підійти до визначення змісту системи, сприятиме вивченню головних її складових у процесі неперервної професійної підготовки на основі застосування засобів фізичного виховання, а також дозволить, використовуючи педагогічне моделювання, розробити графічне зображення моделі такої системи. Потенціал праксеологічного підходу проявляється у розвитку особистості студента на основі пошуку нових способів збагачення змісту культури здоров'я. Цей підхід у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури передбачає формування практичних умінь результативно планувати й виконувати фахову діяльність професійно, а також дає можливість передбачати й реалізовувати нове бачення результатів процесу формування високої культури здоров'я, яке передбачає не лише сформованість певних теоретичних знань у сфері збереження та зміцнення здоров'я, але й розвиток готовності до практичної діяльності у цьому контексті та досягнення професійного зростання.

Список використаної літератури

1. Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1095.9378.0>
2. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: [курс лекцій] / О. І. Петрик. – Л.: Світ, 1993. – 120 с.
3. Степчук Н. Актуальні аспекти підвищення ефективності фізичного самовдосконалення студентської молоді / Надія Степчук, Лариса Ляховець // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – № 32. – Ужгород, 2014. – С.184-186
4. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до

- застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти»/ Олександр Іванович Міхеєнко; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 491 с.
5. Горбенко О.В. Здоровий спосіб життя – основа гармонійного розвитку студентської молоді / О.В.Горбенко // Слобожанський науково-спортивний вісник: наук.-теорет. журнал. – Харків: ХДАФК, 2007. – №12. – С.15-16
 6. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. статьи / М.С.Каган. – Л.: Издательство ЛГУ, 1991. – С.30-48
 7. Мельник О. Системний підхід до формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу / О.Мельник // Директор школи. – 2005. – № 13 (349). – С.20-21
 8. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособ. / под ред. Н.В.Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
 9. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т.Громкова – М.: ЮНИТИ, 2003. – 415 с.
 10. Основи дидактики: навчальний посібник / В.М.Чайка. – Київ: Академвидав, 2011. – 238 с.
 11. Поліщук В.А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / В. А. Поліщук // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип. 32. – Ужгород, 2014. – С.148-150
 12. Зуев П.В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения / П.В.Зуев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С.7-15

Стаття надійшла до редакції 10.04.2017 р.

Мосейчук Юрий

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент
заведующий кафедрой физической культуры и основ здоровья
Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича, г. Черновцы, Украина

СИСТЕМНЫЙ И ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РАЗВЕДКИ

В статье освещена необходимость использования системного и праксеологического подходов в профессиональной подготовке будущих специалистов в высших учебных заведениях. Проанализирована сущность системного и праксеологического подходов. Сосредоточено внимание на выяснении потенциала этих подходов, а также раскрыта их роль в формировании высокого уровня культуры здоровья у будущих учителей, которые будут осуществлять физическое воспитание школьников.

Ключевые слова: системный подход, праксеологический подход, профессиональная подготовка, культура здоровья, будущие учителя физической культуры

Moseychuk Yuriy

Candidate of Sciences of Physical Education and Sport, PhD, Associate Professor
Head of Department of Physical Education and Health Basics
Chernivtsi Yuri Fedkovich National University, Chernivtsi, Ukraine

SYSTEMIC AND PRAXEOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTH CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION: GENERAL EXPLORATION

The article substantiates the need for the formation of high-level health culture of future teachers of physical education. The main focus is on the highlighting of theoretical and practical aspects that can provide a basis for the formation of a high level of health culture of future teachers of physical education. The author substantiated the expediency of the usage of systematic approach in the professional training of future teachers of physical education. The main focus is on the characteristics of the scientific category of «systematic approach». Systematic approach is aimed at disclosing of the integrity of the process of formation of future teachers of physical education a high level of health culture.

Key words: systemic approach, praxeological approach, professional training, health culture, future teachers of physical education.

УДК 378.147:004.85

Мосіюк Олександр Олександрович

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

Мінгальова Юлія Ігорівна

асистент
кафедра прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна

LMS MOODLE ЯК ПРОГРАМНА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИМ ТЕХНОЛОГІЯМ

Розвиток технологій в інформаційному суспільстві вимагає від фахівців різних напрямів та спеціальностей оволодіння високим рівнем інформаційно-комп'ютерної грамотності, розуміння викликів сучасності та вміння орієнтуватися у складному та мінливому світі. Як наслідок, ВНЗ необхідно адаптувати навчальний процес до нових реалій, зокрема і он-лайн освіти. В контексті визначеної проблематики у статті розкрито особливості змішаного навчального процесу. На прикладі предмету «Нові інформаційні технології» продемонстровано залучення LMS Moodle для створення та підтримки єдиного навчального середовища, побудованого за принципами змішаного навчання. Наголошено на важливості організації навчання та учіння студентів, спираючись на вихідні положення вибраного підходу як одного із найперспективніших в інформаційному суспільстві.

Ключові слова: самоосвіта, змішане навчання, система керування навчанням, Moodle, інформаційно-комп'ютерна грамотність.

Постановка проблеми. Навчання у продовж життя є невід'ємною частиною професійного зростання особистості в сучасному інформаційному суспільстві. Це сприяє підвищенню ролі самоосвіти як одного із ключових аспектів підготовки фахівця та удосконалення його знань, умінь та навичок. Тому формування у студентів відповідної системи прийомів і засобів опрацювання великих обсягів інформації є важливою частиною навчальної діяльності студентів у ВНЗ. Проте класичний підхід до організації навчання майбутніх професіоналів (незалежно від напрямку підготовки), зорієнтований на передачу знань, а не напрацювання вмінь із пошуку, систематизації та класифікації даних. Тож нагальною потребою є впровадження необхідних педагогічних технологій та методик, метою яких є сприяти зацікавленню студентів до самостійного здобуття, опрацювання та примноження знань.

У контексті визначеного проблемного питання доречно звернути увагу на змішане навчання. Зазначений підхід спрямований на удосконалення навчального процесу у ВНЗ, зокрема і в процесі опанування системи знань, умінь та навичок необхідних для роботи в умовах максимального поширення інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формування інформаційно грамотної особистості, яка здатна розуміти поставлені перед нею завдання, осмислювати їх і аналізувати результати роботи колег та провідних професіоналів галузі, шукати нові можливості застосування методів і засобів обробки даних, реагувати на зміни та тренди розвитку технологій, які висуваються сучасним ринком, підтверджені багатьма нормативними документами України в галузі освіти [2; 3; 6].

Особливості підготовки фахівців до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності розкривають у своїх працях Биков В., Жалдак М., Раков С., Семеріков С., Сікора Я., Співаковський О., Спирін О., Триус Ю.

Питання впровадження систем дистанційного навчання, зокрема і LMS Moodle, представлено в роботах

© Мосіюк О.О., Мінгальова Ю.І.

таких науковців як Аврамчук А., Арсірій О., Боллобаш Н., Буйницької О., Вакалюк Т., Войтовича І., Глушенка В., Литвинової С., Микитенка П., Малицької І., Олексюка В., Сергієнка В., Щербини О. та інших.

Особливості впровадження змішаного навчання відображено у працях Березенської С., Бугайчука К., Гирі Н., Коротун О., Кривоноса О., Кухаренка В., Столяревської А., Щеглової О. та інших.

Отже **метою статті** є висвітлення особливостей реалізації змішаного навчального процесу в умовах ВНЗ та обґрунтування вибору LMS Moodle для його реалізації під час вивчення інформаційних технологій студентами гуманітарних і природничих спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо деякі аспекти використання змішаного навчання та його особливості. Концепція організації такої навчальної діяльності полягає у поєднанні традиційних та дистанційних форм навчального процесу. Аналізуючи погляди закордонних науковців стосовно цієї тематики колектив авторів монографії [7] зауважив, що таке поєднання вирішує проблему зручності та доступності навчальної інформації, сприяє індивідуалізації вивчення предмету, дозволяє створити освітні моделі, у яких студенти є активними учасниками не тільки в здобутті знань, а й у створенні нових, реалізуючи власні навчальні проекти [7, с. 49].

Основними вихідними положеннями змішаного навчання дослідники Харві Сінгх (Harvi Singh) та Кріс Рід (Chris Reed) визначають наступні: зосередженість на меті та завданнях навчання; підтримка різних форм передачі знань; залучення кожного учасника навчального процесу до примноження знань; дотримання стратегії навчання – всі завдання виконуються точно у відведений термін, бо лише в такому випадку досягається найбільша ефективність навчального процесу [10, с. 2].

Їх реалізація вимагає від викладачів глибокого розуміння структури предмету, його взаємозв'язків із іншими дисциплінами; вміння застосовувати інтерактивні форми організації навчальної діяльності тощо. Доречно представити напрацювання реалізації змішаного навчального процесу на базі предмету «Нові інформаційні технології». Його метою є формування сучасного рівня інформа-

ційної культури та комп'ютерної грамотності у студентської молоді, набуття ними практичних навичок роботи із сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. Програма дисципліни передбачає вивчення операційної системи WINDOWS, офісного пакету MS Office (зокрема його компонентів MS Word, MS Excel, MS Power Point), сучасних хмарних технологій (на прикладі сервісів Google). Докладніша інформація про структуру навчальної дисципліни представлена у наступній статті [4].

Для оптимального розподілу навчального навантаження та підвищення індивідуалізації засвоєння знань студентами було запропоновано створити відповідний курс на платформі Moodle (рис. 1), а також інтегрувати його із аналогічним традиційним навчальним курсом ВНЗ. Електронний ресурс розміщений за адресою: <http://www.estudysystem.pp.ua/>.

Роз'яснимо вибір саме цієї системи керування навчальним контентом.

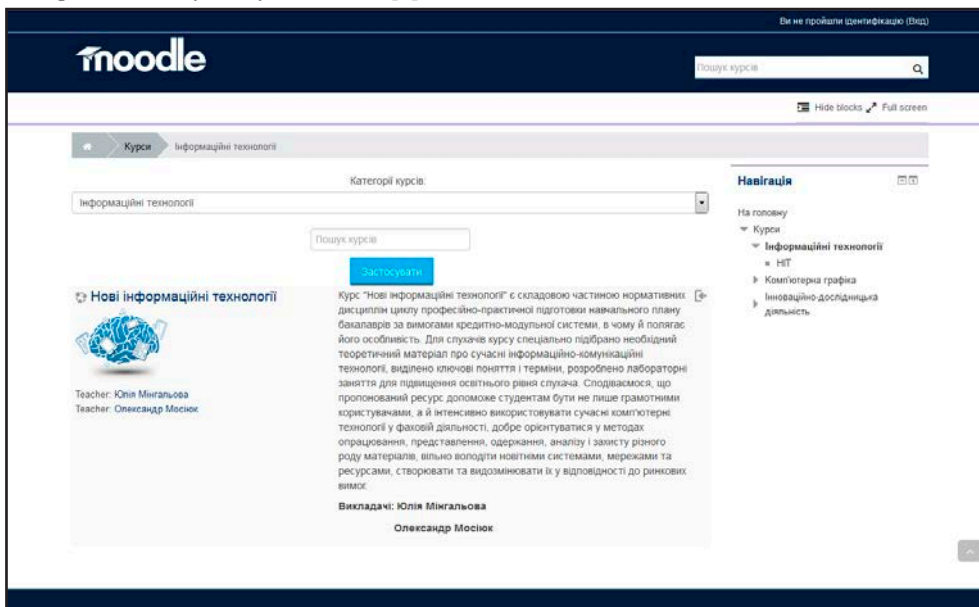


Рис. 1. Титульна сторінка курсу «Нові інформаційні технології».

Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – система керування навчальним контентом, автором якої є австралієць Martin Dougiamas. За його задумом, система мала враховувати психолого-педагогічні особливості сприймання студентами навчальної інформації та її осмислення [1, с. 3; 8, с. 7-11; 9].

LMS відповідає всім основним критеріям, які висуваються до відповідних програмних пакетів e-learning: функціональність, надійність, стабільність, відсутність додаткового ліцензування на кількість студентів, модульність тощо.

Інтерфейс Moodle перекладений на понад сто мов світу (у тому числі й українською). Майже у кожній країні створені центри, які працюють над удосконален-

ням системи. Платформа має велику бібліотеку модулів для розширення її функціональності. На даний момент ця система керування навчальним контентом є однією із найпопулярніших як у світі так і в Україні, зокрема.

Електронне забезпечення включає: короткий опис курсу; матеріали лекцій; завдання для проведення лабораторних робіт та короткий словник термінів до них; теми для самостійного опрацювання; рекомендовану літературу; тестові завдання; перелік питань та підсумкове завдання, які стають доступним після здачі попередніх видів робіт; форуми для обговорення (рис. 2). Курс містить десять тем лабораторних робіт з предмету, до кожної із яких було розміщено навчальний контент з урахуванням зручності його використання користувачами.

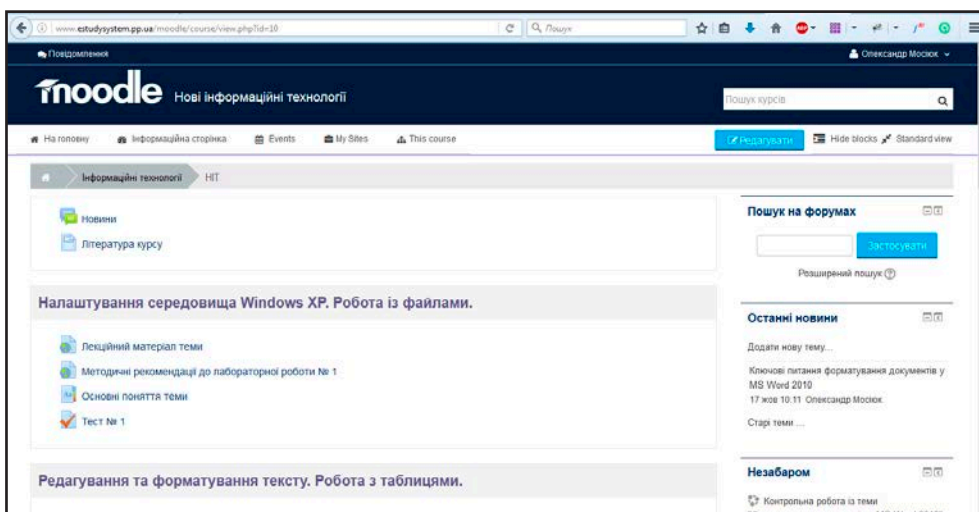


Рис. 2. Електронне наповнення курсу «Нові інформаційні технології».

Ресструючись в системі та підписуючись на визначений курс, студенти отримують повний доступ до

інформації з предмету. Дотримуючись ключових принципів змішаного навчання контент був розподілений та-

ким чином, щоб ті, хто навчається, максимально могли зосередитися на практиці та набути навички використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

Обрана система надає викладачеві широкі можливості для розміщення довільної кількості електронних навчальних матеріалів, що дозволяє гнучко налаштувати курс у відповідності із вимогами сучасності. Цьому сприяє також і можливість залучення сторонніх хмарних сервісів, зокрема Google Drive, Google Docs, Google Maps, YouTube тощо. Фактично викладач створює для студента спільне єдине інформаційне середовище в межах вибраного предмету «Нові інформаційні технології».

Поєднання класичних підходів до організації навчального процесу із комунікативними можливостями LMS Moodle відбувається наступним чином. Переважна більшість теоретичного матеріалу опрацьовується студентами самостійно. Оцінювання рівня його засвоєння відбувалося за допомогою розроблених on-line тестів. В свою чергу під час виконання аудиторних лабораторних робіт основна увага приділялася застосуванню знань на практиці. Студенти також отримали можливість здавати роботи на перевірку та оцінювання викладачу, надіславши їх за допомогою інструментарію системи Moodle, внаслідок чого стали незалежними від часу та місця здачі виконаного завдання. Тобто змішане навчання дозволяє демократизувати процес отримання освіти і, в той же час, сприяє розвитку критичного мислення, дисциплінує студентів, вчить їх планувати свою діяльність.

При використанні платформи викладач має можливість: гнучко планувати та контролювати процес

навчання; координувати діяльність студентів шляхом вибору тих чи інших стратегій учіння для кожного індивідуально; перевіряти їх знання та уміння, завдяки продуманій системі тестів та практичних завдань, для задач яких можна встановити часові обмеження.

До кожної теми предмету було додано форуми, на яких учасники навчального процесу можуть вільно обговорювати вирішення спірних моментів при виконанні поставлених завдань чи лекційного матеріалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. LMS Moodle поєднує доступність та простоту налаштування із гнучкістю і можливістю адаптувати її до різних особливостей навчального процесу – створення платформи для дистанційних курсів чи залучення до організації змішаного навчання. Особливості системи, в рамках реалізації змішаного підходу, сприяють підвищенню ефективності здобуття знань студентів, зокрема із інформаційно-комп'ютерній грамотності та індивідуалізації їх навчання.

Серед подальших перспектив дослідження вбачаються такі напрями наукового пошуку: напрацювання нових форм взаємодії між студентами та викладачами в умовах вибраного підходу, обґрунтування залучення хмарних сервісів як одного із ключових інноваційних напрямів удосконалення навчального процесу на основі створеної освітньої платформи із використання LMS Moodle тощо.

Важливим аспектом є пошук та подальше узагальнення організаційно-методичного досвіду використання даної системи керування навчанням у рамках реалізації змішаного навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А. М. Анисимов. – Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>
3. Закон України «Про Національну програму інформатизації». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
4. Кривонос О. М. Використання елементів дистанційного навчання у процесі вивчення сучасних інформаційних технологій студентами-філологами / О. М. Кривонос, М. П. Кривонос // Міжнародний науковий журнал. – 2016. – № 7. – С. 48-55
5. Кривонос О. М. Змішане навчання як основа формування ІКТ компетентності вчителя / О. М. Кривонос, О. В. Коротун // Наукові записки. – Вип. 8. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Част.2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – С.19-23
6. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.04.2011 № 302 «Про заходи щодо впровадження електронного навчального контенту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/16566/.
7. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / [В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська]. – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
8. Триус Ю. В. Система електронного навчання ВНЗ на базі Moodle : методичний посібник / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук // За ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси, 2012. – 220 с.
9. Що таке Moodle ? [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>.
10. Singh H., Reed Ch. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning // Harvi Singh, Chris Reed [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://facilitateadultlearning.pbworks.com/f/blendedlearning.pdf>. – P. 1-11.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2017 р.

Моснюк Александр

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко
г.Житомир, Украина

Мингалёва Юлия

ассистент
кафедра прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко
г.Житомир, Украина

LMS MOODLE КАК ПРОГРАММНАЯ ЧАСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Развитие технологий в информационном обществе требует от специалистов разных направлений и специальностей овладения высоким уровнем информационно-компьютерной грамотности, понимания

вызовов современности и умения ориентироваться в изменчивом и сложном мире. Как следствие, ВУЗам необходимо адаптировать учебный процесс к новым реалиям, в частности, и он-лайн образованию. В контексте определённой проблематики в статье раскрыты особенности смешанного обучения. На примере предмета «Новые информационные технологии» продемонстрировано внедрение LMS Moodle для создания и поддержки единой учебной среды, выстроенного по принципам смешанного обучения. Сделан акцент на важности организации обучения и учения студентов, опираясь на исходные положения избранного подхода как одного из более перспективных в информационном обществе.

Ключевые слова: самообразование, смешанное обучение, система управления обучением, Moodle, информационно-компьютерная грамотность.

Mosiyuk Oleksandr

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Applied Mathematics and Computer Science
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Minhalova Yuliia

Assistant
Department of Applied Mathematics and Computer Science
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

LMS MOODLE AS A SOFTWARE COMPONENT OF THE BLENDED LEARNING STUDENTS OF INFORMATION TECHNOLOGY

The article analyses the views of foreign scientists on the use of a combination of traditional and distance forms of educational process. A number of problems which are solved by the use of blended learning are highlighted. Blended learning allows to democratize the process of education and, at the same time, promotes the development of critical thinking, disciplinary students, teaches them to plan their activities. Key assumptions of blended learning, which the teacher must implement, are stressed. LMS Moodle combines affordability and configuration simplicity with flexibility and ability to adapt to different characteristics of educational process – creation of a platform for distance learning courses or involvement in the organization of blended learning. The choice of LMS Moodle for submission of using blended learning on the basis of the subject "New information technologies" for students of both humanitarian and natural specialties is justification. The aim of the course is the formation of modern information culture and computer literacy in students, the acquisition of practical skills of work with modern information and computer technologies.

Key words: self-education, blended learning, learning management system, Moodle, information and computer literacy.

Москалюк Оксана Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ, СУПЕРЕЧНОСТЕЙ ТА ПЕРСПЕКТИВ

Стаття розкриває окремі аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. Розглядаються різні дослідження у сфері інклюзивної освіти, які охоплюють нормативно-правові, психолого-педагогічні, змістові, соціально-психологічні напрями. Визначені характеристики інклюзивних процесів. Зосереджується увага на адаптації, соціалізації, навчанні та вихованні осіб з обмеженими можливостями. У статті досить детально проаналізовані проблеми та суперечності інклюзивного середовища.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інтеграція, особи з особливими потребами, інклюзивне середовище, порушення розвитку.

Постановка проблеми. Освіта є запорукою культурного, духовного, інтелектуального, соціального та економічного розвитку держави та суспільства. Її мета – всебічний та гармонійний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, здібностей, виховання індивідуальних якостей, властивостей, рис.

Певні соціальні процеси, що виникають у нових соціально-економічних умовах, відображають нові підходи та спонукають до створення нових соціальних систем. Саме тому, перспективним напрямом у сфері освіти є інтеграція осіб з особливими потребами у систему освіти, бо їх соціальна ізоляція не лише впливає на усі сфери життя, а й не дає можливості реалізувати здібності та таланти.

Впровадження інклюзивної освіти в Україні є відображенням об'єктивних вимог, що має на меті забезпечення прав на якісну освіту всім без винятку громадянам, у тому числі особам з особливими потребами. Інтеграція теорії та практики інклюзивної освіти є предметом особливої уваги та потребує більш детального розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед наукових досліджень, де висвітлюються різні аспекти роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами у інтегрованому освітньому середовищі, особливий інтерес мають наукові розробки М.Андрєєвої, Ю.Богінської, А.Колупаєвої, О.Расказової, М.Чайковського.

Роботи, присвячені інтеграції осіб з вадами здоров'я у суспільство досліджували: 1) у медико-соціальному аспекті: І.Каткова, В.Кузнецов, С.Саричева, О.Чабан; 2) у соціально-психологічному аспекті: О.Асмолов, І.Расюк, М.Семаго, О.Усанова; 3) методики роботи з різними категоріями населення і у різних соціумах: О.Вакуленко, О.Карпунін, Н.Комарова, І.Трубавіна; 4) різні напрями соціальної роботи: В.Бех, І.Лернер, М. Лукашевич, І.Мигович, О.Песоцька, В.Поліщук, Т.Семигіна та інші [3].

Численні теоретичні та практичні дослідження визначають інклюзивну освіту як:

- стратегію забезпечення прав людей з особливими потребами;
- пріоритетний напрям державної соціальної політики;
- інструмент інтегрування осіб з обмеженими можливостями у соціум («суспільство для всіх»);
- концепцію інклюзивного підходу до функціонування навчальних закладів;
- інноваційну освітню тенденцію, яка задовольняє освітні потреби кожної людини («освіта для всіх»);
- систему освітніх послуг (задоволення пізнавальних потреб, розширення сфери пізнавальних інтересів тощо);

- умову соціалізації осіб з особливими потребами;
- фактор багатоманітності, що сприяє збагаченню навчального середовища (визнання та повага індивідуальних людських відмінностей);

- доступ до загальної освіти з урахуванням особливостей осіб з особливими потребами (принцип доступності);

- спосіб взаємодії та спілкування осіб з обмеженими можливостями з однолітками, педагогами та іншими соціальними групами (гармонізація відносин людей між собою та суспільством в цілому) тощо.

Мета статті – визначити та проаналізувати проблемні та перспективні характеристики інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція сьогодні широко обговорюється у наукових колах теоретиками та практиками: медиками, психологами, логопедами, дефектологами, реабілітологами, корекційними педагогами та іншими фахівцями спеціальної педагогіки, батьками та громадськістю. Це пов'язано з тим, що останнім часом спостерігається збільшення кількості дітей з різними порушеннями розвитку, а також зі зміною ціннісних орієнтацій в освіті, зміною освітньої парадигми на гуманістичну («освіта для всіх», «школа для всіх») [2, с. 59].

Енциклопедія освіти визначає інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [1, с. 11].

До основних здобутків інклюзивного освітнього середовища варто віднести: активне залучення осіб з особливими потребами у соціум, їх адаптацію, соціалізацію, навчання, виховання та розвиток на благо суспільства. Важливим аспектом інклюзивної освіти є забезпечення ефективності та якості навчання, застосування форм, методів та технологій, які враховують індивідуальні особливості осіб з особливими потребами. Інклюзивна освіта є довгостроковою стратегією – від інтегрування у навчальний заклад до інтегрування у суспільстві – це і процес, і результат.

Інклюзивна освіта прагне розвивати свою філософію, теорію, методологію, розробляє нові підходи до навчально-виховного процесу, використовує специфічні корекційні засоби, удосконалює зміст, форми, технології навчання. Проте, не варто залишати поза увагою цілу низку суперечностей та проблем інклюзивного середовища, серед яких ми виокремлюємо такі:

1. Різноманітність наукових підходів у дослідженнях інклюзивної освіти. У педагогічній науці останнім часом спостерігається помітне зростання інтересу до

інклюзивної освіти, що обумовило появу значної кількості наукових досліджень, які розкривають різні аспекти цієї проблеми. Різноманітність підходів ускладнює розуміння сутнісних характеристик інклюзивної проблематики, з одного боку, а з іншого – великий обсяг емпіричних знань та їхнє науково-методичне обґрунтування дозволяє більш повно дослідити цей педагогічний феномен.

2. Термінологічні проблеми. Розбалансованість понятійного апарату. Аналіз сучасних уявлень щодо сутності дефініцій, дотичних до інклюзивної освіти, введення у науковий обіг великої кількості іншомовних понять та категорій, які різнобічно інтерпретуються та обговорюються у науковому середовищі, розбалансовує понятійний апарат зазначеної проблеми, адже більшість дефініцій хоч і є схожими, але не є тотожними. В зв'язку з цим виникають труднощі розуміння змісту цих понять, а також їх активного вживання. *Наприклад, досить часто інтеграцію ототожнюють з інклюзією. На думку Л. Мицик: «Інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл і їх загальноосвітньої філософії та політики до потреб усіх учнів як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби».* Вочевидь, варто більш чіткіше означити поняття, які в сучасних дослідженнях мають синонімічну змістову наповненість, яка не завжди відповідає термінологічній.

3. Відсутність єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних Законах України про освіту зустрічаються такі терміни: «діти, які потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку»; «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися у масових навчальних закладах»; «молодь з інвалідністю»; «діти з тяжкими порушеннями розвитку»; «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Зустрічаються також терміни: особи з особливими потребами; діти з різними фізичними та психологічними обмеженнями; діти з обмеженою дієздатністю, особи з обмеженими функціональними можливостями тощо. Більшість зазначених термінів співвідносяться з медичною складовою. Впливові міжнародні організації (зокрема, ООН) зміщують акцент з вад та відхилень розвитку на особистість. Поширеними є такі терміни як: «діти з особливими освітніми потребами»; «діти з особливостями психофізичного розвитку». Саме ця термінологія сьогодні є найбільш уживаною в світі.

4. Гарантування рівного доступу до здобуття якісної освіти. Мова йде про забезпечення *принципу доступності*, який сформульовано на засадах дотримання прав людини у резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р., пріоритетним завданням якого є сприяння забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Особливу увагу привертає пункт, зазначений у Конвенції ООН про права інвалідів: «Доступ осіб з інвалідністю до освіти в місцях свого безпосереднього проживання». При цьому забезпечується розумне задоволення потреб особи. На сучасному етапі суспільство має не лише «прийти» до визнання та ствердження права людей з особливими потребами на повноцінну та якісну освіту, але й усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права.

5. Дискримінація, упереджене ставлення. Стоєсно дітей-інвалідів існує негативне ставлення з боку інших людей, а також стереотипи і хибні погляди з приводу можливостей інвалідів: що вони можуть, а чого не можуть. «Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів», – така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена

ЮНЕСКО та Комісією з прав людини. «Оскільки у більшості випадків інвалідність як така не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі». Витоки дискримінації до осіб із порушеннями беруть початок у античні часи. У Греції (Давня Спарта) виявляли фізично неповносправних дітей і відокремлювали їх від здорових, сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Нехай у силі буде той закон, що жодної каліки-дитини годувати не варто» – зазначав Аристотель. Неповноцінність та непотрібність людей із порушеннями визнано в основах Римського права. «Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими й потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового» – говорив Сенека. Людство пройшло складний шлях від ненависті та агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими можливостями:

- піклування (притулки, монастирі);
- усвідомлення навчання частини таких дітей (спеціальні школи для глухих, глухонімих та сліпих (в СРСР – Всеобуч);
- навчати 3 категорії: із порушенням слуху, зору та розумово відсталіх;
- поява спроб спільного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку зі здоровими дітьми, сліпих зі зрячими;
- необхідність навчати усіх дітей із відхиленнями у розвитку (у СРСР перехід до 8 типів спеціальних закладів з 1950-1990).

6. Непристосованість будівель до навчання дітей (студентів) з особливими потребами. Декларування впровадження інклюзивної освіти означає створення умов, доступних для осіб з інвалідністю. На жаль більшість шкільних будівель (це стосується і будівель інших навчальних закладів) не пристосовані зараз до того, щоб у них перебували діти (молодь) з різними (важкими) формами інвалідності.

7. Впровадження основної ідеї інклюзивної освіти: від інтегрування у навчальному закладі – до інтегрування у суспільство. Основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої і якнайбільше внутрішньої диференціації. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з особливими потребами не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати той навчальний заклад, який би вона обрала, коли б була здоровою. Проблема стосується як адаптації – так і соціалізації – а також профорієнтації, а в подальшому і працевлаштування. Школа й надалі продовжує орієнтуватися лише на здоровий контингент, розглядаючи здоров'я лише з позицій його фізичної складової. Діти цієї категорії виявляються найменш адаптованими до самостійного життя внаслідок культурної некомпетентності, відсутності навичок самореалізації засобами, які компенсують основний дефект, та форм ефективної соціальної взаємодії та повноцінного спілкування.

8. Забезпечення не лише фізичної доступності до освіти, але й гуманістичної складової. Мова йде про позитивне сприйняття ідеї включення у колектив (середовище) здорових однолітків дітей з особливими потребами; всебічне сприяння цьому процесу всіма членами колективу. Проте, дуже часто виникають проблеми та труднощі у процесі інклюзивного навчання, зокрема: неоднорідність контингенту у класі створює проблемні ситуації, зокрема учням, які добре навчаються, позбавляючи їх можливості просуватися у навчанні швидше, сповільнюючи зростання здібних учнів; діти, які мають труднощі у навчанні, перебувають у невідповідних та несправедливих умовах конкуренції, вони не отримують необхідної уваги; перед вчителями постає складна моральна проблема: кому надодати уваги, турботи, часу?

І т. д.

9. Нез'ясована роль здорових дітей у інклюзивному середовищі навчального закладу. Це питання залишається поки що мало дослідженим. З одного боку, інклюзивне середовище сприяє позитивному впливу здібних однолітків; надає можливість значно розширити діапазон пізнання усіх сторін життя; розвиває навички спілкування та нестандартного мислення (як у дітей з особливими потребами, так і у їхніх здорових однолітків); надає можливість виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання. З іншого боку, досить часто у дітей з особливими потребами є порушення у відносинах (стосунках) зі здоровими однолітками через вади здоров'я і стереотипні очікування оточуючих осіб до цієї категорії. В умовах інклюзії, очевидно, існує необхідність володіння сформованими духовними, моральними якостями для налагодження комунікації та продуктивної співпраці.

10. Відсутність чіткого орієнтиру, зразка, ідеалу успішної реалізації людини з особливими потребами у різних сферах життєдіяльності. Останнім часом спостерігається тенденція щодо активного залучення людей з особливими потребами до спортивних змагань (включаючи параолімпійські ігри), музичних конкурсів, розробок в галузі ІТ-технологій, проте більшість сфер діяльності є закритими для таких людей.

Інші проблеми та суперечності стосуються:

- неусвідомлення у суспільстві важливості розвитку інклюзії;
- проблема отримання освіти дітьми з особливими потребами у сільській місцевості;
- питання реального психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах;
- питання кадрового забезпечення (інклюзивна компетентність, готовність до роботи з даною категорією);
- інертне мислення педагогів, неприйняття інновацій у сфері інклюзивної освіти;
- відсутність послідовної системи поетапного впровадження інклюзивної освіти, починаючи з дошкільних закладів (не забезпечується безперервність цього процесу);
- відсутність ресурсів тощо.

Висновок. Таким чином, впровадження інклюзивної освіти складна, неоднозначна, багатоаспектна проблема, об'єднує у собі цілий ряд відносно самостійних наукових та прикладних напрямів, потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад. **Перспективи подальших пошуків** зазначеної проблеми вбачаємо у розробці навчальних програм, форм, методів навчання відповідно до потреб інклюзивної освіти.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
3. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія / М.Є. Чайковський – К.: Університет «Україна», 2015. – 436 с.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2017 р.

Москалюк Оксана Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ, ПРОТИВОРЕЧИЙ И ПЕРСПЕКТИВ

Статья раскрывает отдельные аспекты внедрения инклюзивного образования, которые охватывают нормативно-правовые, психолого-педагогические, содержательные, социально-психологические направления. Определены характеристики инклюзивных процессов. Сосредотачивается внимание на адаптации, социализации, обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями. В статье достаточно детально проанализированы проблемы и противоречия инклюзивной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, лица с особыми потребностями, инклюзивная среда, нарушение развития.

Moskaliuk Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogics
Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROBLEM, CONTROVERSIES AND PERSPECTIVES

The article focuses on various researches in the area of inclusive education encompassing legal, psychological and pedagogical, subject matter, social and psychological directions. In the author's opinion, integration of people with special needs into the education system is a viable development for education since social isolation of such people not only affects all life areas but it also prevents them from bringing up their capacities and skills. The article contains the analysis of different researches dedicated to various aspects of work with children and young people with special needs within integrated education environment, as well as to various theoretical and practical approaches to inclusive environment. One of the important aspects of inclusive education is facilitation of efficient and high-quality training, the use of forms, methods and technologies factoring in the individual peculiarities of persons with special needs.

Key words: inclusive education, integration, people with special needs, inclusive environment, developmental disability.

Нищак Іван Дмитрович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри методики трудового і професійного навчання
та декоративно-ужиткового мистецтва
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті з'ясовано квінтесенцію поняття «умова» і похідного від нього – «педагогічна умова»; досліджено можливі ознаки, покладені в основу класифікації педагогічних умов. Виявлено об'єктивні і суб'єктивні чинники, що визначають сукупність праксеологічних заходів з оптимізації інженерно-графічної підготовки студентів та виокремлено комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного функціонування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій у педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: вчитель технологій, інженерно-графічні дисципліни, методична система, педагогічні умови.

Вступ. Належне функціонування і розвиток будь-якої системи (наприклад, педагогічної) визначається спеціально організованою сукупністю заходів, що зумовлюється дотриманням комплексу необхідних умов (зокрема педагогічних). Відповідно до цього, процес виявлення, дослідження й обґрунтування найбільш дієвих педагогічних умов ефективної реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій є актуальним і необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження педагогічних умов організації й управління різних видів навчально-пізнавальної діяльності особистості, підвищення ефективності процесу навчання була предметом окремого наукового пошуку багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: Ю. Бабанський, Н. Бондар, Н. Голівер, Л. Гриценко, В. Кондратова, В. Краєвський, Н. Преображенська, С. Савельєва, З. Халітова та ін.

У контексті дослідження особливу наукову цінність становлять роботи, спрямовані на виявлення й обґрунтування педагогічних умов ефективної реалізації завдань графічної підготовки молоді (учнів, студентів). Так, Н. Бондар виокремлює педагогічні умови активізації мисленнєвої діяльності учнів на уроках креслення; своєю чергою Н. Преображенська виділяє психолого-педагогічні умови оптимізації процесу навчання кресленню; Л. Гриценко досліджує дидактичні умови управління процесом формування в учнів графічних понять, а Г. Райковська виділяє дидактичні умови розвитку технічного мислення студентів у процесі графічної підготовки.

Незважаючи на численність науково-педагогічних пошуків, проблемі дослідження педагогічних умов реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій у педагогічних ВНЗ приділено недостатньо уваги.

Мета дослідження полягає у виявленні й обґрунтуванні педагогічних умов реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій й конкретизується у низці **завдань**: 1. З'ясувати квінтесенцію поняття «умова» і похідного від нього – «педагогічна умова»; 2. Дослідити можливі ознаки, покладені в основу класифікації педагогічних умов; 3. Виявити об'єктивні і суб'єктивні чинники, що визначають сукупність праксеологічних заходів з оптимізації інженерно-графічної підготовки студентів.

© Нищак І.Д.

4. Виокремити комплекс педагогічних умов ефективного функціонування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Успішність розв'язання окреслених завдань наукового пошуку залежить від ряду чинників (уявлення дослідника про феномен ключового поняття «умова»; підбір педагогічних умов, що належать різним класифікаційним групам; обґрунтованість вибору педагогічних умов й усвідомленість їх практичної спрямованості та ін.), які необхідно добре усвідомлювати й всебічно враховувати у процесі науково-педагогічного дослідження. У зв'язку з цим на першому етапі наукового пошуку доцільно здійснити аналіз і конкретизацію змісту понять «умова» і «педагогічна умова» та уточнити класифікаційні ознаки педагогічних умов відповідно до їх орієнтації на характер і природу проблеми, яку необхідно розв'язати (забезпечення ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій у педагогічних ВНЗ).

Для початку з'ясуємо квінтесенцію поняття «умова» і похідного від нього – «педагогічна умова». Умова у лексичному аспекті розуміється як обстановка (середовище, обставина), яка уможливило здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь [1, с. 1506].

Категорія «умова» у філософській літературі виражає відношення предмета до оточуючих явищ, без яких він не може існувати, тобто умови складають те середовище, обстановку, в якій він виникає, існує і розвивається. У філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» трактується як те, від чого залежить дещо інше (обумовлюване); суттєвий компонент комплексу об'єктів (їх станів, взаємодій), наявність якого уможливило існування деякого явища [2, с. 707].

Педагогічні умови – сукупність зовнішніх чинників та обставин, які впливають на перебіг навчальної діяльності [2, с. 348]. Окреслюючи зміст категорії «педагогічні умови», А. Найн вказує на сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених завдань [4, с. 42]. Особливою рисою поняття «педагогічна умова» є те, що воно включає елементи усіх складових процесу навчання (цілі, зміст, методи, форми і засоби) [5, с. 94].

Педагогічні умови – сукупність заходів педагогічного процесу, спрямована на підвищення його ефективності. Умови – завжди зовнішні чинники стосовно

предмету. Оскільки предметом, здебільшого виступає педагогічна система, яка є штучно організованим утворенням й дієздатною лише при безпосередній участі людей, то умови, в яких вона може ефективно працювати, мають спеціально створюватися і зовнішню її доповнювати у праксеологічному контексті [6, с.158].

Таким чином, можна стверджувати, що сукупність спеціально створених умов (педагогічних умов) може впливати на перебіг навчально-пізнавального процесу, прискорювати або сповільнювати процеси навчання та розвитку особистості студентів, визначати якість одержаних результатів.

У контексті наукового дослідження під педагогічними умовами необхідно розуміти сукупність спеціально створених заходів, які сприяють ефективній реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій, тобто забезпечують підвищення рівня інженерно-графічної підготовки студентів.

В основу класифікації педагогічних умов покладено різноманітні ознаки. Зокрема, за відношенням до досліджуваного феномену розрізняють зовнішні та внутрішні умови; залежно від особливостей навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів – організаційно-змістові й ціннісно-педагогічні; стосовно основних аспектів управління освітнім процесом – організаційно-економічні, навчально-матеріальні, науково-методичні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні [6, с.164].

За характером взаємодії розрізняють об'єктивні і суб'єктивні педагогічні умови. Об'єктивні умови забезпечують процесуальну основу навчального процесу, визначають комплекс дидактико-методичного інструментарію й спонукають суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності до активної взаємодії відповідно до поставлених цілей навчання. Суб'єктивні умови відображають внутрішній потенціал учасників навчального процесу, рівень узгодженості різних видів пізнавальної діяльності, особистісно-мотиваційні чинники та пріоритети у навчанні тощо [7, с.9].

Інваріантним для будь-якої діяльності (зокрема педагогічної), на думку О.Новікова, є набір таких груп умов: мотиваційних, кадрових, матеріально-технічних, науково-методичних, фінансових, організаційних, нормативно-правових, інформаційних. У кожному конкретному випадку діяльності індивіда ці групи умов мають свою специфіку [8, с.179].

Аналізуючи структуру навчання, Ю.Бабанський наголошує на компоненті педагогічних умов, що включає рівень навчально-матеріального забезпечення, характер зовнішніх впливів (сім'ї, мікрогруп та ін.), стан морально-психологічної атмосфери у процесі навчання [9, с.15]. Подібно В.Краєвський виділяє матеріальні, морально-психологічні та гігієнічні умови ефективності навчального процесу [10, с.15].

Досліджуючи педагогічні умови розвивального навчання, Є.Кабанова-Меллер умовно поділяє їх на зовнішні й внутрішні. До зовнішніх умов відносяться усі ланки процесу навчання (програми, методики, технології, підручники та ін.); внутрішні – включають особливості навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання (зміст діяльності, способи досягнення поставленої мети, індивідуальні особливості та ін.). Зовнішні умови взаємодіють з внутрішніми і тільки через них впливають на розвиток суб'єктів навчання (результат навчальної діяльності) [11, с.37-38].

Розвиток особистості, стверджує І. Підласий, детермінований внутрішніми і зовнішніми умовами. Зовнішні умови – це оточення людини, середовище, у якому вона живе і розвивається. У процесі взаємодії із зовнішнім середовищем змінюється внутрішня сутність інди-

віда, формуються нові взаємовідносини, що зумовлює його чергову зміну. Цей процес є безкінечним. Співвідношення зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного є різним й проявляється у різних формах життєдіяльності людини на різних етапах її розвитку [12, с.53].

Узагальнюючи вище зазначене, необхідно сформулювати ряд ключових положень, необхідних для правильного трактування сутності феномену «педагогічні умови» та їх раціонального обґрунтування з метою забезпечення ефективної реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій: 1) педагогічні умови є невід'ємною складовою цілісної методичної системи навчання студентів інженерно-графічних дисциплін, що забезпечують її функціонування і розвиток; 2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей навчального середовища, тобто зумовлюють комплекс спеціально створених заходів (зміст навчання, форми, методи, засоби та ін.), спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу (інженерно-графічної підготовки студентів); 3) педагогічні умови визначають не лише комплекс зовнішніх впливів, що забезпечує формування процесуальної складової методичної системи, але й внутрішні суб'єктивні чинники, тобто здійснюють вплив на особистісну сферу суб'єктів навчання.

Визначення педагогічних умов ефективної реалізації досліджуваного феномену потребує з'ясування ряду об'єктивних та суб'єктивних чинників і характеризується сукупністю праксеологічних заходів з оптимізації оперування досліджуваним феноменом в умовах сучасної системи освіти [6, с.166].

У процесі наукового пошуку встановлено, що підвищенню рівня інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій сприяють такі чинники: 1) особистісно-мотиваційна складова навчального процесу, що передбачає розвиток у студентів інтересу, потреб, мотивів та переконань до навчання інженерно-графічних дисциплін; усвідомлення графічного способу передачі науково-технічної інформації як універсального; 2) позитивне емоційне середовище навчання, зумовлене атмосферою невимушеності, доброзичливості, толерантності у суб'єкт-суб'єктних стосунках; 3) включення студентів у навчальну діяльність, що передбачає активізацію пізнавальних процесів особистості (мислення, уваги, пам'яті та ін.); 4) засвоєння студентами змісту інженерно-графічних дисциплін, практично зорієнтованого на розв'язання професійних інженерно-графічних завдань; 5) використання комплексу сучасних форм, методів і засобів навчання (інтерактивні вправи, моделювання виробничих ситуацій, ділові ігри, робота з електронними навчальними матеріалами та ін.); 6) цілеспрямована позааудиторна самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів; 7) систематичний контроль з боку викладача за перебігом навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Зважаючи на складну внутрішню структуру методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін й багатоаспектність її практичної реалізації, повне представлення спектру педагогічних умов постає неможливим. Тому науковий пошук необхідно зосередити на виявленні найбільш дієвих педагогічних умов, які відповідають особливостям досліджуваного явища (інженерно-графічної підготовки студентів), характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів та відображають особисту наукову позицію дослідника.

Визначення найбільш дієвих педагогічних умов доцільно здійснювати згідно алгоритму, запропонованому Є.Яковлевим [6, с.159]: 1) виявлення основних складових досліджуваного феномену (методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін), їх аналіз та

визначення ступеню впливу на досягнення поставлених цілей (забезпечення високого рівня інженерно-графічної підготовки студентів); 2) вибір заходів, що підсилюють кожну складову методичної системи; 3) впорядкування виявлених умов (об'єднання, виключення, переформулювання та ін.); 4) експериментальна перевірка кожної педагогічної умови і всього комплексу умов.

При виборі педагогічних умов необхідно віддавати перевагу тим, які не потребують складних організаційно-методичних заходів, відповідають можливостям навчально-пізнавального процесу й не передбачають надмірних зусиль з боку викладача.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досвіду роботи педагогічних ВНЗ, результатів констатувального етапу наукового експерименту уможливив виокремлення комплексу педагогічних умов, необхідних і достатніх для ефективного функціонування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій, які умовно можна розділити на психолого-педагогічні (внутрішні) та організаційно-педагогічні (зовнішні).

До основних психолого-педагогічних умов ефективної реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій не-

обхідно віднести: 1) стимулювання мотивації студентів до навчання інженерно-графічних дисциплін; 2) формування високого рівня здатності студентів до самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю. Натомість основними організаційно-педагогічними умовами виступають: 1) створення креативного середовища навчання інженерно-графічних дисциплін; 2) організація самостійної інженерно-графічної діяльності студентів у позааудиторний час.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що ефективна реалізація методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій можлива при дотриманні таких педагогічних умов: 1) стимулювання мотивації студентів до навчання інженерно-графічних дисциплін; 2) формування високого рівня здатності студентів до самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю; 3) створення креативного середовища навчання інженерно-графічних дисциплін; 4) організація самостійної інженерно-графічної діяльності студентів у позааудиторний час.

Окремо взяті педагогічні умови не можуть повною мірою забезпечити ефективність реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін, тому необхідним вбачаємо їх комплексне застосування.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М.Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Найн А.Я. О методическом аппарате диссертационных исследований / А.Я.Найн // Педагогика. – 1995. – №5. – С.44-50.
5. Халитова З.Р. Дидактические условия подготовки будущих учителей к применению компьютерной техники в учебном процессе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зульфия Равильевна Халитова. – Казань., 2002. – 188 с.
6. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В.Яковлев, Н.О.Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.
7. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1 – P.8-14
8. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
10. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебн. пособ. / В.В.Краевский. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
11. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н.Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
12. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебн. пособ. [для студ. вузов] / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Ныщак Иван

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры методики трудового и профессионального обучения
и декоративно-прикладного искусства

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г.Дрогобыч, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье выяснено квинтэссенцию понятия «условие» и производного от него – «педагогическое условие»; исследованы возможные признаки, положенные в основу классификации педагогических условий. Выявлено объективные и субъективные факторы, определяющие совокупность праксеологических мероприятий по оптимизации инженерно-графической подготовки студентов и выделен комплекс педагогических условий, необходимых для эффективного функционирования методической системы обучения инженерно-графическим дисциплинам будущих учителей технологии в педагогических вузах.

Ключевые слова: учитель технологии, инженерно-графические дисциплины, методическая система, педагогические условия.

Nyshchak Ivan

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of Methods of Labour and Professional

Training and Applied-Decorative Art

Drohobych State Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF TRAINING TO ENGINEERING-GRAPHIC DISCIPLINES OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES

In the article the concept of «educational condition» should be understood as a set of specially designed activities that contribute to the effective implementation of the methodical system teaching engineering-graphics disciplines of future teachers of technology. The nature of interaction between objective and subjective distinguished pedagogical conditions. Objective conditions provide the procedural basis of the educational process, define a set of didactic and methodological tools and the urge of teaching and learning of active cooperation in accordance with the objectives of learning. Subjective conditions reflect the inner potential participants in the learning process, the level of coordination of different types of cognitive, personality-motivational factors and priorities in learning.

The set of pedagogical conditions have been defined that are necessary for the effective functioning of the methodological training system engineering-graphics courses future teachers of technology: 1) stimulate students' motivation to study engineering-graphics disciplines; 2) formation of a high level of ability of students to self-training and learning activities; 3) creation of creative learning environment engineering-graphics disciplines; 4) organization independent engineering-graphic of students in extracurricular time.

Key words: teacher of technology, engineering-graphics disciplines, methodical system, pedagogical conditions.

Новицька Людмила Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій
Вінницький національний аграрний університет, м.Вінниця, Україна

Левчук Олена Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій
Вінницький національний аграрний університет, м.Вінниця, Україна

СТАН МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ АГРАРНИХ ВНЗ

У статті представлено аналіз сучасного стану математичної підготовки студентів-екологів в системі вищої аграрної освіти, з'ясовано роль математичної науки та навчальної дисципліни «Вища математика», специфіку викладання дисципліни в аграрних вищих навчальних закладах. Визначено мету математичної освіти та основні проблеми, з якими стикаються студенти в процесі навчання, з'ясовано причини незадовільного рівня математичної підготовки у школах та вузах, висвітлено погляди щодо шляхів покращення вивчення вищої математики майбутніми фахівцями.

Ключові слова: аграрна освіта, вища математика, математична підготовка студентів-екологів

Вступ. Основною метою вищої освіти сьогодні є підготовка не просто кваліфікованого випускника ВНЗ, а компетентного фахівця, конкуренто-спроможного на ринку праці, готового до неперервної самоосвіти та професійного зростання. Роль математики в сучасній науці і техніці вимагає від фахівців аграрної галузі серйозної математичної підготовки. Математична освіта в аграрному університеті є фундаментом вищої освіти майбутнього фахівця. Майбутніх екологів необхідно забезпечити математичними знаннями, вміннями та навичками на рівні, достатньому для аналізу та виконання професійних завдань. Одночасно з цим необхідно розвинути їх професійно-прикладне математичне мислення, тобто розвинути ті здібності, які забезпечують застосування знань на потрібному рівні.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проведений аналіз літературних джерел дозволив виявити широкий спектр виконаних робіт, спрямованих на дослідження стану математичної освіти студентів вищих технічних (В.І.Клочко, Т.В.Крилова, В.А.Петрук, І.В.Хом'юк), економічних (Г.Я.Дутка, Л.І.Нічуговська, О.Г.Фомкіна), аграрних (І.М.Горда, Ю.І.Овсієнко) навчальних закладів. При цьому стан математичної підготовки студентів екологічних спеціальностей аграрних вищих навчальних закладів (ВНЗ) практично не розглядався.

Мета статті полягає у викладенні результатів дослідження сучасного стану математичної підготовки студентів-екологів аграрних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Відзначаючи високу теоретичну і практичну значущість робіт з даної проблеми, слід відмітити, що рівень математичної підготовки студентів-екологів залишається низьким. Такий висновок не випадковий і знаходить своє підтвердження за результатами бесід, анкетування та написання “нульової” контрольної роботи, які проводились нами в ході констатуючого експерименту.

Кількість студентів, що брали участь у експерименті дорівнювала 310 осіб. З метою виявлення зацікавленості, ставлення до вивчення математики, причин неуспішності серед студентів аграрних спеціальностей нами проведено анкетування. Анкета містила такі запитання:

- 1) Які предмети подобались Вам вивчати у школі:
 - а) алгебра та геометрія; б) хімія; в) фізика; г) інші предмети; д) ніякі?
- 2) Які завдання з математики викликають захоплення та інтерес:
 - а) розв'язування прикладів; б) розв'язування мате-

матичних задач; в) ніякі?

3) Розв'язайте задачі:

а. Орендатор планував закінчити збір урожаю на певній ділянці за 15 днів. Перевиконуючи щоденну норму на 1,5 га, він закінчив збір на цій ділянці за 12 днів. Скільки гектарів землі має ця ділянка?

б. ТОВ «Зоря» взяло у банку кредит – 390000 грн. терміном на 10 років під 22 %. Скільки гривень ТОВ «Зоря» поверне банку через 10 років і який прибуток отримає банк?

в. Сума трьох чисел, що становлять арифметичну прогресію дорівнює 12. Якщо до них відповідно додати 1, 2, 11, то одержані числа утворять геометричну прогресію. Знайдіть ці числа.

г. Група студентів вирішила перерахувати у Будинок малюток 3000 грн., які вони заробляють на польових роботах. У перший день група заробила 500 грн., а кожного наступного дня заробляла на 100 грн. більше, ніж попереднього. За скільки днів група заробила цю суму коштів?

4) Які етапи розв'язання текстових математичних задач?

5) Чи можна процес розв'язування запропонованих задач назвати математичним моделюванням? Якщо так, то яких саме задач?

б) Що заважає успішному оволодінню математики:

а) прогалини в знаннях; б) складність, недоступність матеріалу;

в) відсутність бажання та інтересу; г) інші причини?

7) Чи потрібні знання з математики для оволодіння вашою майбутньою професією:

а) так; б) ні; в) частково?

Результати анкет свідчать, що 78 % опитаних надає перевагу вивченню гуманітарних дисциплін. Серед прихильників математики 92 % впевнено відповіли, що більше подобаються розв'язувати вправи та приклади, пов'язані зі спрощенням виразів, розв'язуванням рівнянь. Із розв'язанням математичних задач впоралися лише 12 %, більше половини допустили помилки, 19 % взагалі не приступили до розв'язання.

69 % студентів вважає, що причинами незадовільної успішності оволодіння математикою у вузі є прогалини у знаннях за шкільний курс математики, великий обсяг навчального матеріалу і недостатня кількість аудиторних годин для його викладу. Більшість таких відповідей зустрічається серед байдужих до вивчення математики

студентів. Лише 31 % опитаних переконані у необхідності математичних знань для оволодіння майбутньою спеціальністю.

У процесі дослідження встановлено, що курс “Вища математика” – одна зі складових комплексу дисциплін підготовки сучасного фахівця-еколога і є запорукою ефективного засвоєння інших фундаментальних курсів: інформаційних технологій, фізики, біології, хімії, а також забезпечує потреби інших кафедр стосовно процесу викладання ними спеціальних дисциплін: агрометеорології, екології, моделювання технологічних процесів і систем, економічної теорії та ін.

Мета математичної освіти студентів-екологів аграрних ВНЗ на сучасному етапі:

– навчити майбутніх фахівців володіти основами математичного апарату, необхідного для аналізу та розв’язування виробничих задач, пов’язаних із майбутньою професійною діяльністю;

– формувати вміння складати математичні моделі тих чи інших явищ, процесів та виробити навички їх математичного дослідження;

– сформувати навички аналітичного, логічного, алгоритмічного мислення, розвинути інтелект.

Специфіка курсу «Вищої математики» для студентів-екологів в аграрному ВНЗ визначається передусім коротким терміном її вивчення. При цьому спостерігається тенденція до “вимивання” курсу з системи аграрної освіти.

Скорочення навчальних годин відбувається в умовах масштабного застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що, в свою чергу, передбачає вміння користуватися сучасними засобами отримання, опрацювання і систематизації інформації, яке формується на основі математичних знань. А це означає безсистемність, обмеженість точних знань, що неминуче приведе до зниження освіченості, інтелекту та загальної культури. Вже масовою стала професійна некомпетентність фахівців і, особливо тих, хто приймає відповідальні рішення.

Крім того, спеціальності аграрного спрямування з певних економічних та політичних причин (незадовільний соціальний стан розвитку села, несприятливі умови праці в сільському господарстві, низький рівень матеріальної бази господарств, невисока заробітна плата) не є престижними, а тому переважна більшість абітурієнтів – це випускники шкіл сільської місцевості зі слабкою математичною підготовкою 5-6-7 балів за шкільний курс.

Однією з проблем викладання математики у вузі є небажання та неготовність студентів вивчати її, досить важко переконати їх у необхідності застосування математичних методів у фахових дисциплінах, майбутній професійній діяльності. Існуючі методичні системи навчання математики привчають більшість студентів формально ставитися до вивчення дисципліни. Математика викладається за чітко розробленою програмою, де основні математичні теорії, поняття представлені абстрактно і досить мало приділяється уваги їх застосуванню на практиці, у виробничих ситуаціях. При цьому у студентів складається враження, що використання математичних знань, зводиться в основному до нескладних розрахунків з допомогою калькулятора, а також підбору простих формул та підстановки конкретних числових значень.

Ми поділяємо думку Л.І. Нічуговської [1], яка підкреслює, що серйозною проблемою математичної освіти була і є орієнтація на узагальнену освіту та навчання абстрактними поняттями, які хоча періодично і модернізуються за рахунок нових ідей, теорій, методів, але все ж таки не спрямовані на формування вмінь, навичок застосовувати математичні знання до конкретних

виробничих ситуацій. Тому математичні знання мають носити більш прикладний характер, що сприятиме формуванню теоретичного, критичного, раціонального мислення майбутніх фахівців, і відповідно відображатися цілями навчання математики.

Уміння розв’язувати задачі є одним з основних показників рівня математичного розвитку особистості, глибини засвоєння ними навчального матеріалу. Проте сьогодні рівень математичного розвитку студентів аграрних ВНЗ залишає бажати кращого. Про це свідчать результати перевірки “нульових” контрольних робіт, які проводить кафедра математики, фізики та комп’ютерних технологій ВНАУ для студентів 1-го курсу всіх спеціальностей.

Наведемо приклад одного з варіантів контрольних завдань:

Варіант 6

1. Розв’язати рівняння: $\sqrt{3x+1} = x-1$.
2. Розв’язати систему рівнянь:
$$\begin{cases} 15x-16y=24, \\ 6x-8y=8. \end{cases}$$
3. Розв’язати рівняння: $\sqrt{3x+1} = x-1$.
4. Розв’язати рівняння: $\log_{0.2}(3x-1) = -1$.
5. Розв’язати нерівність: $x - \frac{2x+3}{2} \leq \frac{x-1}{4}$.
6. Знайти площу прямокутника зі стороною 18 см, яка утворює з діагоналлю кут 60° .
7. У скільки приблизно разів об’єм м’ясистої частини черешні більший об’єму кісточки?
8. Для того, щоб закінчити оранку певної ділянки за планом, трактористи повинні були щодня виорювати 25 га землі. Перевиконуючи щоденну норму на 4 га, вони закінчили оранку на 1 день швидше. Скільки гектарів землі виорали трактористи?

Незважаючи на простоту математичних завдань, повністю справилася незначна частина студентів – 18 %, тобто та, яка володіє матеріалом та має практичні навички та вміння у розв’язуванні задач.

Найбільш важкими виявились текстові задач. Розв’язування 6-ої задачі вимагає просторових уявлень, реалізації пошукових стратегій. Варто зазначити, що студенти, знаючи певні математичні формули та теореми, не впізнають умови їх застосування на практиці.

Результати виконання 7-ї задачі наведено в табл.1.

Як показали результати перевірки контрольної роботи, переважна більшість студентів не знайома зі структурою текстових задач, етапами їх розв’язання, погано орієнтується у встановленні зв’язків між величинами, помиляється у виборі способу розв’язання, неточно або неправильно інтерпретує розв’язок задачі.

Останнім часом серед студентів спостерігається загальна тенденція, яку можна охарактеризувати як деградація математичних знань та вмінь [3]. Це пояснюється кількома причинами.

Зниження уваги суспільства до змісту шкільного та вузівського курсів математики, відповідно, зменшення часу, що відводиться на вивчення дисципліни у школі і вузі. У зв’язку з цим немає можливості міцно закріпити математичні знання й уміння.

Зниження вимогливості до математичної підготовки учнів та студентів. Екзамени замінили тестуванням, де не потрібно ґрунтовної математичної підготовки, правильну відповідь можна і вгадати.

Результати контрольної роботи

Показник	Якісна оцінка	Кількість студентів 96
1. Проаналізували умову задачі – зробили короткий запис	а) неспроможні записати схематично або коротко умову задачі; б) зробили спробу; в) записали неправильно	35 50 11
2. Склали математичну модель задачі	а) неспроможні записати задачу на математичній мові; б) записали з помилками; в) записали правильно;	63 24 10
3. Розв'язали математичну задачу	а) розв'язали неправильно або не розв'язали; б) розв'язали правильно;	21 9
4. Інтерпретували результати розв'язання	а) інтерпретували розв'язок неправильно або неточно; б) правильно зробили висновок	19 14

Математика перестала бути необхідною й престижною. Обчислювати можна і за допомогою мобільного телефону чи калькулятора. Стало очевидним, що можна вибрати майбутню професію, для якої необхідний мінімум знань, навичок, умінь.

Поява комерційних вузів збільшила кількість студентів, що практично не вчать, а оплачують зусилля викладачів. Це дало змогу вступати у навчальні заклади й утримувати в них слабо підготовлених абітурієнтів.

Висновок. Враховуючи вищесказане, можливо виділити основні причини такого стану в практиці навчання математики студентів-екологів аграрних спеціальностей, серед яких найвагоміші: 1) традиційна методика навчання математики не забезпечує достатній рівень мотивації, інтересу вивчення математики, активності навчально-пізнавальної діяльності студентів; 2) відсутність відповідних дидактичних засобів; 3) на вивчення матеріалу відведено недостатню кількість навчальних годин; 4) низький рівень базової математичної підготовки, особливо студентів сільської місцевості, що надзвичайно утруднює засвоєння математичних знань.

Отже, аналізуючи рівень математичної підготовки у студентів-екологів аграрних ВЗН можна зробити висновок про те, що усталеною методикою викладання цей рівень не може в наш час задовольнити потреби аграрного виробництва у фахівцях високої кваліфікації.

Результати нашого дослідження показали, що математика може зайняти належне місце в системі підготовки фахівця-еколога лише в тому випадку, коли студенти по-справжньому зацікавляться цією наукою, зрозуміють її роль та визначать місце у вирішенні проблем, що виникають на практиці.

Актуальними, на нашу думку, особливостями процесу навчання математики на сучасному етапі розвитку професійної освіти є: реалізація принципу прикладної та професійної спрямованості навчання математики; розвиток мотиваційної схеми діяльності студентів; організація ефективної самостійної роботи студентів; застосування якісного навчально-методичного забезпечення; застосування інформаційних та особистісно-орієнтованих технологій навчання [2, с.157].

Список використаної літератури

1. Нічуговська Л.І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика: монографія / Л.І.Нічуговська; Укоопспілка; Полтав. ун-т спожив. кооперації України. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. – 153 с.
2. Новицька Л.І. Особливості математичної підготовки студентів аграрних ВНЗ / В.М.Дубчак, Л.І.Новицька// Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція, 17 лютого 2016 р. [Електронний ресурс]. – Вінниця, ВНАУ, 2016. – 699 с.
3. Режим доступу: <http://socrates.vsau.org/repository/getfile/10319.pdf> – С.149-157
4. Швець В.О. Про вступні іспити і якість шкільної математичної освіти // Математика. – 2006. – №10. – С.8-12

Стаття надійшла до редакції 10.04.2017 р.

Новицкая Людмила Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры математики, физики и компьютерных технологий
Винницкий национальный аграрный университет, г.Винница, Украина

Левчук Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры математики, физики и компьютерных технологий
Винницкий национальный аграрный университет, г.Винница, Украина

**СОСТОЯНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ**

В статье представлен анализ современного состояния математической подготовки студентов-экологов в системе высшего аграрного образования, выяснена роль математической науки и учебной дисциплины «Высшая математика», специфика преподавания дисциплины в аграрных высших учебных заведениях.

Определены цели математического образования и основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения, выяснены причины неудовлетворительного уровня математической подготовки в школах и вузах, освещены взгляды относительно путей улучшения изучения высшей математики будущими специалистами.

Ключевые слова: аграрное образование, высшая математика, математическая подготовка студентов-экологов

Novytska Lyudmila

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Mathematics, Physics and Computer Technology
Vinnitsia National Agrarian University, Vinnitsa, Ukraine

Levchuk Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Mathematics, Physics and Computer Technology
Vinnitsia National Agrarian University, Vinnitsa, Ukraine

THE STATE OF MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS-ECOLOGISTS OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES

The article presents the analysis of the current state of mathematical training of students-ecologists in the system of higher agricultural education, clarified the role of mathematical science and academic discipline "Higher mathematics", the specifics of teaching the subject in the agricultural universities. Defined the goals of mathematics education and the main problems faced by the students in the learning process, clarified the reasons for the unsatisfactory level in mathematics in schools and universities, lighted views on ways to improve the learning of mathematics future professionals. One of the problems of teaching mathematics in high school is the reluctance of students to study it quite difficult to convince them of the necessity of application of mathematical methods in professional disciplines in their future careers. Existing methodical system of teaching mathematics are taught most of the students formally apply to the study of the discipline.

Key words: agricultural education, higher mathematics, mathematical training of students-ecologists.

Новіцька Інеса Василівна
кандидат педагогічних наук
завідувач відділу аспірантури та докторантури
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна

ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

У статті представлено поетапну методику формування професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач. Наведено опис кожного етапу даної методики. Впровадження методики в навчальний процес вищої школи дає можливість визначити, що у студентів розвиваються уміння не лише аналізувати та досліджувати педагогічні задачі-ситуації, а й формувати власні дії. Це сприяє розвитку у студентів таких професійно значущих особистісних якостей, як критичність, аналітичність, здатність до самоаналізу та самооцінки.

Ключові слова: професійні уміння, формування професійних умінь, педагогічні задачі, методика, поетапна методика.

Вступ. Важливою умовою модернізації освіти України у XXI столітті є підготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників, висококваліфікованих педагогів, здатних творчо, креативно мислити та знаходити рішення будь-яких складних завдань.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. В останні роки велика увага з боку науковців приділяється проблемі підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, проблемою підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності займалися такі вчені, як О.Є.Антонова, Л.В.Брескіна, Т.А.Вакалюк, О.А.Дубасенюк, М.В.Золочевська, Н.М.Кириленко, О.М.Пехота; шляхи формування професійної педагогічної майстерності та творчої особистості вчителя знаходять своє відображення у роботах І.А.Зязюна, Н.В.Кічук, С.О.Сисоевої та ін.; проблемі розв'язування педагогічних задач та ситуацій та етапам їх розв'язання приділяли увагу Н.В.Кузьміна, А.І.Кузьмінський, Л.Ф.Спірін, І.К.Унгурян та ін.

З огляду на вищезазначене, метою статті є опис поетапної методики формування професійних умінь (ПУ) майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач.

Виклад основного матеріалу. У ході розробки поетапної методики формування професійних умінь у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач ми орієнтувалися на концепцію змісту освіти, розроблену І.Я.Лернером, згідно з якою, зміст освіти визначається знаннями (інформацією), способами діяльності, досвідом творчої діяльності і досвідом емоційно-ціннісного ставлення до діяльності [1]. Навчальні завдання спрямовувалися на формування професійних умінь у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач. Стрижень розробленої поетапної методики визначали навчально-практичні завдання, що містили дослідницькі та проблемні елементи, вимагали від студентів виконання ролі експериментаторів, спонукали до творчого опанування раціональних способів застосування знань на практиці.

Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів спрямовувалася на розвиток уміння аналізувати та досліджувати як педагогічні задачі-ситуації, так і власної дії у них. Це сприяло розвитку у студентів таких професійно значущих особистісних якостей, як критичність, аналітичність, здатність до самоаналізу та самооцінки.

Розроблена нами методика формування ПУ майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін

© Новіцька І.В.

у процесі розв'язування педагогічних задач передбачала: дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень; організацію активної взаємодії між студентами у процесі пошуку рішення; співвіднесення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, в яких вони знайшли своє втілення.

У зв'язку з цим розроблена нами поетапна методика формування ПУ у студентів у процесі розв'язання педагогічних ситуацій включала в себе комплекс організаційних форм, методів і прийомів психолого-педагогічної підготовки: лекційні та семінарські заняття; практичні заняття; індивідуально-консультаційна робота; моделювання та аналіз типових педагогічних ситуацій; розв'язування психолого-педагогічних задач; групові дискусії; сюжетно-рольові ігри; психотехнічні вправи; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

У процесі формування ПУ аналізувалися і розв'язувалися різноманітні за змістом педагогічні задачі. Практикувалося, зокрема, застосування, так званих, мікроситуацій, що подавалися в лаконічній формі і описували суть педагогічного конфлікту з схематичним окресленням обставин. Такі ситуації, як правило, застосовувалися на лекційних заняттях, що дозволяло внести в навчальний процес елементи проблемності, спонукало студентів до формулювання самостійних висновків і узагальнень, загострювало їх увагу на ключових моментах навчального матеріалу. Використовувалися також задачі-проблеми, що характеризуються значним мотиваційним потенціалом, студентам пропонувалося не тільки проаналізувати педагогічні обставини, що склалися, але й прийняти обгрунтоване рішення. Це, так звані, ситуаційні задачі, які суттєво відрізняються від звичайних навчальних задач-вправ. У навчальній задачі-вправі завжди є чітко сформульована умова (що дано) і вимога (що треба знайти). В описі ситуаційної задачі немає, як правило, ні того, ні іншого. У реальних педагогічних ситуаціях вчителів, передусім, треба розібратися в обставинах їх виникнення, визначити її сутність, визначити відоме і те, що треба з'ясувати для прийняття обгрунтованого рішення.

Уміння формулювати задачу, що вимагає розв'язання в конкретних обставинах, одне з найважливіших у структурі професійної діяльності педагога будь-якої спеціальності, зокрема, вчителя природничо-математичних дисциплін. Саме для його розвитку і вдосконалення призначені, насамперед, ситуаційні задачі. За їх допомогою створювалися умови для самостійного визначення студентами, що "дано" і що "вимагається"

знайти". Ситуаційна задача може мати декілька варіантів розв'язання в різній або однаковій мірі близьких до оптимального і прийняттого в конкретних умовах. Саме ця особливість ситуаційних задач враховувалася в побудові основної частини заняття-дискусії, в якій порівнювалися і обговорювалися різноманітні варіанти розв'язання педагогічної задачі.

З огляду на те, що ситуаційні задачі далеко не завжди вирішуються за відомим алгоритмом, їх застосування в навчальному процесі забезпечує самостійне розроблення алгоритму розв'язання типових педагогічних задач майбутніми учителями природничо-математичних дисциплін. Пізнавальна діяльність при цьому набувала дослідницького характеру. Від студента вимагалось не просто знайти розв'язок задачі, а визначити раціональні методи її аналізу і шляхи розв'язання всіх проблем подібного типу, що давало змогу студентам переходити від окремого випадку до певних висновків і узагальнень. На таких заняттях майбутні учителі природничо-математичних дисциплін виконували ряд операцій, у процесі яких вироблялись професійно важливі вміння і навички, в тому числі, навички роботи з інформацією, уміння обґрунтовувати свої міркування, організувати процес колективного розв'язання проблеми, використовувати знання і досвід, накопичений іншими фахівцями, тощо.

У процесі впровадження поетапної методики нами широко застосовувалися ділові педагогічні ігри, що є ефективним методом моделювання педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач. Ділові педагогічні ігри формують у майбутніх учителів комплекс фахових знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення педагогічних задач. Вони створюють умови для обміну знаннями й досвідом, спонукають до активності в їх надбанні, розвивають інтерес до творчості.

Під час використання ділових ігор ставилися такі завдання: узагальнити набуті знання, досвід; пов'язати теорію з практикою; формувати вміння моделювати педагогічні ситуації різних типів; поглибити інтерес, любов до педагогічної професії.

У процесі моделювання шкільного середовища педагогічна ділова гра дає змогу відтворити відносини суб'єктів та об'єктів навчання і виховання поза умовами їхньої реальної дійсності. За таких умов на навчальних заняттях у ВНЗ надається можливість змоделювати окремі елементи навчально-виховного процесу, оцінити рівень професійної готовності студентів до виконання визначених педагогічних завдань.

Основним шляхом включення учасників гри у спільну пізнавальну діяльність і одночасно шляхом створення та розв'язання ігрових проблемних задач виступало діалогічне і полілогічне спілкування, у ході якого студенти виробляли індивідуальні та групові рішення, вчилися знаходити оптимальний вихід із складних педагогічних задач. Студент за таких умов виступає в ролі творчого дослідника, що змушує його шукати шляхи і способи вирішення проблеми на основі наявних знань.

Ділові педагогічні ігри активно використовувалися нами в системі підготовки студентів до навчально-виховної роботи з учнями з метою інтенсифікації навчального процесу в межах вивчення курсів "Педагогіка", "Теорія і методика виховної роботи", "Основи педагогічної майстерності". На наш погляд, ділова педагогічна гра в процесі розв'язування педагогічних задач на навчальних заняттях реалізує ряд функцій: дидактичну, виховну, комунікативно-організаторську, контролюючо-коригуючу.

Зберігаючи загальну ідею структури ділової гри, ми виділили такі її елементи: мета гри; ігрова ситуація, що має педагогічну спрямованість; комплект ролей; правила гри; етапи гри (підготовчий, організаційний, ігрова діяльність, заключний), відповідно побудували

структурно-логічну схему ділової педагогічної гри, яка включає п'ять етапів: I – підготовка до гри; II – планування гри; III – деталізація гри; IV – проведення гри; V – аналіз гри.

Після закінчення гри одному із студентів пропонувалося узагальнити методику її підготовки і проведення та розкрити роль педагога в цій підготовці. Отже, ділова гра дає змогу студенту виявити себе не лише у виконанні ролі, а і в її аналізі. Таким чином, за допомогою ділових педагогічних ігор у майбутніх учителів поглиблюються їх знання, виробляються вміння, навички, розвиваються певні особистісні якості, що є критеріями формування основ професіоналізму.

У процесі проведення педагогічних ділових ігор нами виділені як позитивні, так і негативні сторони. До негативних можна віднести, наприклад, те, що при недосконалому керівництві іноді ділова педагогічна гра перетворюється в гру заради гри або, навпаки, зводиться лише до механічного виконання ролей відповідно до методики проведення заняття. Ускладнюючим моментом є значне збільшення витрат часу на підготовку гри, а також зростання емоційних навантажень для її учасників і викладача. Досвід показує, що учасникам гри буває складно відразу переключитися на інші заняття, і вони проходять неефективно. Досягнення дидактичної мети ділової гри відбувається саме через якісний, усебічний, глибокий, кваліфікований аналіз, а, отже, це вимагає ретельної підготовки. На навчальному ігровому занятті створюється атмосфера зацікавленості, природності, товариської взаємодопомоги – студенти ведуть колективний пошук правильного розв'язання; викладачеві надаються великі можливості для вивчення рівня розвитку професійних, психологічних рис особистості студента. Порівняно з іншими методами ділова гра сприяє більшому наближенню до реальних умов, надає неоціненну допомогу студентам у подоланні природної для молодого педагога невпевненості у спілкуванні з дітьми, оскільки зникає страх прийняти неправильне рішення. І можна "переграти" ситуацію з урахуванням зауважень і побажань оточуючих.

Розроблена поетапна методика передбачала забезпечення зворотного зв'язку, який функціонував на основі прогностичної діагностики. Це давало можливість оперативно виявляти динаміку сформованості у студентів умінь розв'язувати педагогічні задачі, їхню готовність до самовиховання, адекватність самооцінок і їх трансформацію в процесі педагогічного впливу. Одним з основних елементів розробленої поетапної методики є показники успішності формування ПУ у студентів у процесі розв'язання педагогічних задач, що передбачає позитивну динаміку розвитку педагогічного мислення і ріст рівня готовності до самовиховання.

Практичний досвід роботи у ВНЗ дозволяє стверджувати, що розвиток ПУ у студентів у процесі розв'язання педагогічних задач згідно збігається із етапами їх професійного становлення, визначеними Н. В. Кузьміною [3]. Це репродуктивний, адаптивний, моделюючий, творчо-дослідницький.

Впровадження поетапної методики відбувалося і під час проходження неперервної педагогічної практики студентів, їм було запропоновано виконати певні завдання – пропонувалося організувати у класі виховні години; організувати клас для гри на перерві, для проведення методик. Окрім цього, студенти організували класи для прогулянок у парки, сквери. Під час проведення уроків з математики, фізики і т.д. під керівництвом учителя студентів необхідно було провести його за відповідним типом, організувати клас до виконання завдань, стежити за дисципліною. Під час проходження неперервної (пасивної) педагогічної практики (II, III курс) студенти мали також ряд завдань, зокрема, за від-

повідною карткою вони повинні були оцінити окремо діяльність вчителя і учнів на уроці, розв'язати педагогічну задачу за відповідним алгоритмом, оцінити рівень важливості професійних умінь, рівень сформованості таких умінь у себе, у вчителів-предметників, необхідності таких умінь при проведенні кожного етапу уроку, при розв'язанні педагогічних задач (за п'ятибальною шкалою). Такі ж завдання студенти отримували і при проходженні активної (навчальної) педагогічної практики (IV, V курси).

До майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін під час навчальної практики висувались вимоги: завчасно підготувати необхідне обладнання; чітко визначитися з структурою уроку; спланувати навантаження і відпочинок тощо. Під час проходження практики студентам надавалися і теоретичні завдання, що спонукало не тільки до засвоєння, а й використання набутих знань у практичній діяльності. Тому теоретичні і практичні заняття проводилися у комплексі, що давало можливість формувати різні групи умінь.

Послугуємося думкою, що розв'язання педагогічних задач належить до творчої діяльності, яка полягає у вирішенні цілої низки педагогічних завдань. Аналіз практики роботи шкіл та педагогічні спостереження свідчать, що розв'язуючи педагогічну задачу, учитель у багатьох випадках приймає "миттєве" рішення за схемою: виникнення ситуації – миттєве прийняття рішення. Такий спосіб реагування часто не забезпечує ефективного розв'язання педагогічних ситуацій.

З огляду на творчий характер діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін, формуванню ПУ у студентів у процесі розв'язання педагогічних задач сприяло також їх ознайомлення із загальним алгоритмом дій у складних обставинах. Алгоритмічний підхід створює можливість досить швидко оволодіти змістом педагогічних задач у ході їх розв'язання і послідовно аналізувати численні події. Важливою умовою успішного оволодіння способами розв'язання педагогічних

задач є детальна фіксація та аналіз конкретних дій учнів і вчителя. На основі цього визначалася сутність педагогічних відносин та проектувалися можливі шляхи розв'язання задач.

Аналіз конкретних педагогічних задач у процесі навчання природничо-математичних дисциплін слугував для студентів інструментом дослідження і вивчення певної педагогічної проблеми, оцінки і вибору найбільш ефективних дій у навчально-виховному процесі в цілому. Ми враховували, що всі педагогічні задачі неможливо передбачити, тому наведений алгоритм їх розв'язання може постійно змінюватися і вдосконалюватися відповідно до специфіки задачі.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Поетапна методика формування професійних умінь дозволила визначити: 1) систему знань про педагогічну професію, представлена категоріальним складом педагогічного мислення, який включає низку ієрархічно організованих рівнів: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем; 2) систему стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення; 3) систему основних і проміжних рішень, що регулюють процес мислительної діяльності вчителя у ході розв'язання ним педагогічних задач. В основі поетапної методики формування умінь розв'язувати професійні педагогічні задачі, як засвідчило дослідження, лежить взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу при суворому дотриманні принципів, етапів, форм, засобів і методів навчання. Доведено, що під час формування умінь розв'язувати педагогічні задачі слід керуватися такими принципами: врахування мотивації студентів, перманентності педагогічної освіти, міждисциплінарного підходу до вивчення загальних, професійних і спеціальних дисциплін, поступового переходу від інформаційного навчання до пошукового й творчого.

Список використаної літератури

1. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики : Учебное пособие для студ. ун-та / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
4. Ковальчук В. А. Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Валентина Антонівна Ковальчук. – Житомир. – 2000. – 189 с.
5. Кириленко Н. М. Педагогічні умови застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики й інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Кириленко. – Вінниця, 2010. – 20 с.
6. Вакалюк Т. А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників : теоретико-методологічний аспект : Монографія. / Тетяна Анатоліївна Вакалюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2013. – 236 с.
7. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2017 р.

Новицкая Инесса

кандидат педагогических наук

заведующая отделом аспирантуры и докторантуры

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

Г.Житомир, Украина

ПОЭТАПНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В статье проанализирована и представлена поэтапная методика формирования профессиональных умений будущих учителей естественно-математических дисциплин в процессе решения педагогических задач. Доказано, что внедрение методики в учебный процесс высшей школы позволит развивать у студентов

умение не только анализировать и исследовать педагогические задачи-ситуации, но и формировать собственные действия, способствует развитию у студентов таких профессионально значимых личностных качеств, как критичность, аналитичность, способность к самоанализу и самооценке.

Ключевые слова: профессиональные умения, формирование профессиональных умений, педагогические задачи, методика, поэтапная методика.

Novitska Inesa

Candidate of Pedagogical Sciences

Head of Department of Postgraduate Education

Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine

STEP-BY-STEP METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES IN THE PROCESS OF SOLVING OF EDUCATIONAL PROBLEMS

The article studies the problem of professional skills formation of prospective teachers of natural and mathematical sciences in the process of solving educational problems. The author analysed and presented a step-by-step methodology of professional skills formation of future teachers of natural and mathematical sciences in the course of solving educational problems. It is proved that the introduction of the developed technique involves the study of fundamentals of specific educational solutions development, active interaction between students in the search for solutions; the relation between theory and samples of specific educational solutions in which they are embodied. The method of formation of students' professional skills while solving educational problems involves various complex organizational forms, methods and techniques of psychological and educational training. Thus, the staged methodology can be used for lectures, practical classes, laboratory works and seminars, as well as during individual consulting work. In the process of staged methodology implementation there were used simulation games, group discussions, psychotechnic exercises, case studies, micro-situations, special tasks during pedagogical practice.

Key words: professional skills, future teachers of natural and mathematical sciences, pedagogical tasks, pedagogical situations.

Новосад Крістіна Ярославівна
 викладач кафедри соціології та соціальної роботи
 ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
 м.Ужгород, Україна

СОЦІАЛЬНІ РИЗИКИ МІЖНАРОДНОЇ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ

У статті проаналізовано процес перетворення традиційних соціальних ризиків трудових мігрантів у нові форми. В умовах становлення постіндустріального суспільства традиційне ототожнення соціальних ризиків із нормативно-правовою закріпленістю соціально-значимих обставин поступається новому розумінню. Доведено, що нові соціальні ризики стали викликом для держави загального добробуту, оскільки раніше вони або не були розізнані, або не були достатньо поширені, або перебували поза межами компетенції держави.

Ключові слова: соціальні ризики, міжнародна трудова міграція, нові виклики для держави загального добробуту.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена запитом зі сторони практиків із регулювання міграційного руху населення в межах України та за її межами. Збільшення інтенсивності та масштабів міжнародної трудової міграції останніх років актуалізує більш глибоке вивчення становища людей у сфері зайнятості, яке пов'язано з виїздом за кордон. Міжнародні міграційні процеси стали не тільки важливим чинником взаємобогачення культур, але й фактором експорту різного роду небезпек та ризиків. Залучення України у міжнародний обмін трудовими ресурсами визначається її особливим географічним положенням та активним постачанням робочої сили в інші країни світу. Дослідження соціальних ризиків міжнародних трудових мігрантів набуває для України статусу найважливого інструменту забезпечення державної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологія дослідження теоретичних та практичних аспектів міжнародних трудових міграцій набули розвитку в наукових працях Е.Берджес, Дж.Беккера, Е.Валерстайна, Ф.Дювеля, Е.Дюркгейма, Ф.Знанецького, В.Зомбарта, Р.МакКензі, Д.Массея, Р.Парка, І.Прибиткової, Л.Рибаківського, П.Сорокіна, Е.Тейлора, У.Томаса, Ф.Хьюго.

Різні аспекти дослідження трудових міграцій найшли відображення в працях І.Гнибіденко, М.Денисенко, М.Долішнього, В.Євтуха, М.Козоріз, Е.Лібанової, І.Майданік, О.Малиновської, А.Мокія, В.Ніколаєвського, В.Переведенцева, Я.Петрова, С.Пирожкова, Н.Победи, О.Позняк, М.Романюка, С.Чеховича, М.Чумало, М.Шульги, О.Хомри, Т.Юдіної та інших.

Розвитку теорії ризиків присвячені праці У.Бека, Н.Лумана, М.Дугласа, А.Вільдавські, А.Шюца, О.Яницького.

Соціальні ризики стали предметом дослідження Л.Забеліна, Н.Мешавкіної, В.Надраги, В.Радіонової-Водяницької, Д.Станко. Дослідження нових соціальних ризиків містять праці Дж.Бонолі, Г.Еспін-Андерсен, І.Кірнос, О.Осієнко, П.Розанваллон, П.Тейлор-Губі,

Мета статті – окреслити основні риси нових соціальних ризиків міжнародних трудових мігрантів.

Виклад основного матеріалу. Поняття ризику є предметом широкого наукового дискурсу. Ризик вивчається різними науковими дисциплінами на різних рівнях аналізу. Проте концептуалізація поняття ризику не набула достатнього погодження в соціологічній рефлексії. Невизначеність цього питання стала підґрунтям для формування соціокультурних підходів концептуалізації ризиків: «культурно-символічному» (М.Дуглас, А.Вільдавські), теорії «суспільства ризику» (У.Бек, Е.Гідденс) та «калькулятивної раціональності» (М.Фуко). Проте, лише культурно-символічний підхід

фокусує увагу на проблемах діалогу «Я» та «Іншого» і може бути корисним для дослідження ризиків міжкультурного діалогу мігрантів. У межах теорії «суспільства ризику» було проголошено кінець «Іншого» в силу «принципової неможливості дистанціювання від ризиків у сучасному світі». Із цього положення логічно випливає інший, методологічно важливий висновок: «Не «людина і ризик» або «суспільство і ризик», а суспільство ризиків, інакше кажучи, розуміння виробництва ризиків як іманентно притаманних будь-якому суспільному виробництву» [1, с.6]. Формується уявлення про втрату перспектив культурного діалогу в умовах суспільства ризиків.

У.Бек, із одного боку, стверджує про «кінець Іншого», як про закінчення часу для можливості, традиційного дистанціювання один від одного. Із другого боку, від вважає, що на шляху до другого модерну нас чекає крайня форма індивідуалізації, що породжує внутрішні ризики та небезпеки. «Закінчується час, коли всі страждання, всі біди і насильства, які люди завдавали один одному, обрушувалися досі на «інших» свреїв, чорних, жінок, політичних іммігрантів, дисидентів, комуністів і т.п. З одного боку, існували загородження, табори, міські квартали, військові блоки, з іншого – власні чотири стіни – реальні або символічні кордони, за якими могли сховатися ті, кого, здавалося б, не торкнулася біда. Усе це є, як і раніше – і всього цього після Чорнобиля вже немає» [2, с.5]. Кордони більше не рятують від загроз глобальної небезпеки, але це не торкається ризиків, які обумовлені наданням людині можливості самому приймати рішення. Невідворотність глобальних загроз, зокрема надмірної міжнародної міграції, не заперечує можливості штучних перешкод та свідомого ризику.

Принципово інакше оцінює шлях до інформаційного суспільства як до «суспільства ризику» Н.Луман. Поперше, він оцінює численні розмови про інформаційне суспільство як «раціонально не обґрунтовану ейфорію». Це випливає з того факту, що інформація - є продуктом, який швидко розпадається та зникає при актуалізації. Відповідно до цього, «інформаційним» можна назвати суспільство, яке в силу спочатку важко пояснюваних причин вважає за необхідне безперервно себе приголомшувати». Прямо протилежне, за думкою Н.Лумана, можна сказати про «суспільство ризику». Вивчаючи його, ми допускаємо, що наше майбутнє залежить від рішень, прийнятих зараз. Але ухвалення рішення про майбутнє без точного знання про нього, «може, наприклад, посилювати тенденцію до політизації всіх питань ризику, посилюючи свого роду захисну політику (замість простої політики розподілу)» [3, с.241-242].

Апріорною причиною соціальних ризиків виступає спосіб організації знання. Принцип організації знання – це його релевантність для дій в існуючій ситуації. Згідно з ідеями феноменологічної соціології, будь-яке розу-

міння спрямоване тільки на те, що має значення для дії. У феноменологічній соціології інтенціональність соціальної дії є вибірковою активністю розуму. Уся система релевантності базується на переживанні смерті або страху смерті. Альфред Шюц запропонував називати це базисне переживання «фундаментальною тривоною». За його поглядами, «з фундаментальної тривоги випливає безліч взаємопов'язаних систем надій і побоювань, потреб і задоволень, шансів і ризиків, які спонукають людину в природній обстановці намагатися опанувати світ, долати перешкоди, будувати проекти і здійснювати їх» [4, с.422]. Завдяки тому, що шанси і ризики являються залежними змінними від базисного переживання, їх суб'єктивний статус не викликає заперечень.

Соціальні ризики, які випливають з особливостей системи знань, істотно відрізняються від традиційного розуміння соціальних ризиків міжнародних трудових мігрантів. Згідно результатів дослідження науковців Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В.Птухи НАН України, «більшість українських та російських дослідників визначають соціальні ризики лише у сфері трудової діяльності, акцентуючи увагу на доходах людини» [5, с.23]. Соціальний ризик визначається як ймовірність настання матеріальної незабезпеченості працівників. Друга частина визначення указує на чинники соціальних ризиків: унаслідок непрацевдатності, втрати заробітку, у зв'язку із додатковими видатками (утримання дітей або інвалідів), витратами щодо задоволення додаткових потреб у медичних та соціальних послугах.

Визначення соціального ризику як системи негарантій і небезпек при безробітті, підвищеній захворюваності, смерті, інвалідності, передчасному старінні, нещасних випадках на виробництві, професійних захворюваннях було сформульовано Л.В.Забеліним ще 1924 році [6].

Міжнародна організація праці також спирається на поняття соціального ризику, що включає призупинення заробітку, як це визначається національним законодавством, спричинене неможливістю для захищеної особи, яка здатна і готова працювати, отримати роботу, що їй підходить; повну втрату здатності заробляти або її часткову втрату понад встановленого ступеня, коли вона може набути постійного характеру, або відповідну втрату функціональної повноцінності, та втрату засобів до існування вдовою або дитиною внаслідок смерті годувальника; у випадку вдови право на допомогу може обумовлюватися її визнанням згідно з національним законодавством нездатною утримувати себе самотійно [7].

Отже, традиційно соціальні ризики ототожнюються з «нормативно-правовою закріпленістю у міжнародному та національних законодавствах» та як «визнана суспільством соціально значима обставина об'єктивного характеру» [8, с.78].

В умовах переходу до постіндустріального суспільства почав формуватися напрямок вивчення «нових соціальних ризиків». «Постіндустріальний уклад привів до появи нових професій і форм зайнятості, викликавши конфлікт між некомпетентністю і професіоналізмом» [9, с.90].

Нові соціальні ризики стали закономірним результатом переорієнтація економіки від товаровиробництва до сервісу та зростання нестабільності на ринках праці. Відбувається реорганізація культурної сфери шляхом збільшення інформатизації всіх сфер суспільного життя та орієнтація на пріоритети інтелектуалізму. В умовах додаткової плинності нормативно-правова закріпленість соціальних ризиків перетворюється в анахронізм і заважає їх попередженню та запобіганню.

Питання нових соціальних ризиків («new social risks») вперше було поставлено для наукового обгово-

рення П. Тейлор-Губі [10], Г. Еспін-Андерсен [11], Дж. Бонолі [12], П. Розанваллон [13]. Соціальною базою для обговорення нових соціальних ризиків стали проблеми розбудови в розвинутих країнах ЄС держав загального добробуту («the welfare state») або «ліберальної держави добробуту». Згідно Г. Еспін-Андерсену, державу добробуту відрізняє низький рівень декомодифікації, а для С.Лейбфріда аналогом моделі держави добробуту виступає англосаксонська (резидуальна) модель.

Ф.Кастлс та Д.Мітчелл базовою ознакою держави добробуту вважають низькі соціальні видатки та неприйнятність застосування інструментів вирівнювання у соціальній політиці. Дж.Бонолі в якості головного критерію держави загального добробуту відносить низьку питому вагу соціальних видатків. Але спільною рисою загальною держави добробуту частіше визнають те, що «соціальні ризики компенсуються повною мірою для груп, які беруть участь у виробництві, інші стають залежними від соціальної допомоги» [14, с.46].

Фундатор концепції нових соціальних ризиків у державах загального добробуту, Пітер Тейлор-Губі, визначає нові соціальні ризики як такі, з якими люди стикаються в процесі переходу до постіндустріального суспільства.

За Г.Еспін-Андерсеном, соціальні ризики відповідають різним моделям політичних режимів. При феодалізмі роботодавець несе повну відповідальність за соціальне забезпечення своїх працівників і членів їх сімей. У корпоративній моделі братської асоціації піклуються про непрацевдатних працівників і членів їх сімей. Нові соціальні ризики виявляють нездатність всіх моделей до ефективного соціального захисту. Г.Еспін-Андерсеном пропонує розподіляти нові соціальні ризики між державою, сім'єю (домогосподарством) і ринком. Тоді індивідуальна незалежність забезпечується родинним домогосподарством, держава буде втручатися в приватне життя громадян тільки тоді, коли потенціал сім'ї вичерпані [82]. Така модель передбачає існування міцної традиційної сім'ї, що в умовах постіндустріального суспільства дуже проблематично. Міжнародні трудові мігранти, що знаходяться у відриві від свого домогосподарства, повністю «забуті» конструкторами цієї моделі практично повністю позбавлені соціального захисту.

Ознайомлення з працями розробників різних моделей держави загального добробуту показало, що вони орієнтовані на задоволення «старих соціальних ризиків», які виникають перед населенням під час стандартного життєвого циклу виробництва - пенсій, послуг охорони здоров'я, хвороби, надання інвалідності та інші. Міжнародні трудові мігранти, які знаходяться за межами стандартного циклу виробництва гостріше відчувають потребу нового погляду на поняття соціальних ризиків. Нові ризики проявляють себе найбільше там, де держава має найменший правовий захист, насамперед у вирішенні проблем соціального виключення або міжнародного тероризму. Як свідчать дослідження українських вчених, у сучасних суспільствах національна держава залишається єдиною соціальною системою, яка зацікавлена у «виробництві» національних відмінностей. Це пов'язано з тим, що доступ іноземців до системи охорони здоров'я та освіти ставить питання правомірності використання мігрантами соціальних благ або як засіб обмеження державного суверенітету. Все частіше соціальна держава стає не «миротворцем», а джерелом соціального відчуження.

Висновки. Соціальні ризики привнесені в повсякденне життя мігрантів їх власною діяльністю. Традиційний підхід, ототожнюючи соціальні ризики із нормативно-правовою закріпленістю соціально-значимих обставин, знімає проблему ідентифікації соціальних ризиків. Механізм компенсації спрощує інституціона-

лізацію соціальних ризиків, але стає перешкодою до їх подальшого вивчення та управління.

Поруч із традиційним розумінням соціальних ризиків формується сучасна форма їх ідентифікації, яка враховує реалії постіндустріального суспільства. Нові соціальні ризики стали викликом для держави добробуту, оскільки раніше вони або не були розпізнані, або не були достатньо поширені, або перебували поза межами компетенції

держави. В умовах високої міграційної мобільності соціальна держава стає джерелом соціального відчуження. Слідуючи логіці економічної рентабельності, вона вводить у політику національно-етнічні відмінності, урізає права і привілеї. Нові соціальні ризики проявляють себе найбільше там, де соціальна держава має найменший правовий захист, насамперед у вирішенні проблем соціального виключення та міжнародного тероризму.

Список використаної літератури

1. Яницкий О.Н. Социология риска: ключевые идеи / О.Н.Яницкий // Мир России. – 2003. – № 1. – С.3-35.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст] / У.Бек ; пер. с нем. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
3. Луман Н. Самоописания / Н.Луман; пер. с нем. А.Ановский, Б.Скуратов, К.Тимофеева. – М.: Издательство «Логос», ИТДГК «Гнозис», 2009. – 320с.
4. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц; пер. с нем. и англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 1056 с.
5. Людський розвиток в Україні: мінімізація соціальних ризиків (колективна науково-аналітична монографія) / За ред. Е.М.Лібанової. – К.: Ін-т демографії та соціальних досліджень ім.М.В.Птухи НАН України, Держкомстат України, 2010. – 496 с.
6. Забелин Л.В. Теория социального обеспечения //Л.В.Забелин. – М.: ВЦСПС, 1924. – 203 с.
7. Про мінімальні норми соціального забезпечення: конвенція МОП від 28.06.1952 р., №102. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1024-19>
8. Надрага В.І. Соціальні ризики в загальній теорії ризиків: проблеми формування понятійного апарату / В.І.Надрага // Часопис економічних реформ. – 2015. – № 3. (19). – С.75-83.
9. Кірнос, І. О. Систематизація нових соціальних ризиків у контексті переходу до постіндустріального суспільства [Текст] / І.О.Кірнос // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Логістика. – 2011. – №706. – С.88-93. Режим доступу: http://library.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/12293/1/012_Sistematizac%D1%96ja%20novih%20s_88_93_706.pdf
10. Taylor-Gooby P. New risks and social change / Peter Taylor-Gooby // New risks, new welfare. The transformation of the European welfare state. – NY: Oxford university press Inc, 2004. – 248 p.
11. Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism [Text] / G.Esping-Andersen. – Oxford : Polity, 1990. – 257 p.
12. Bonoli G. Classifying Welfare States: a Two-dimension Approach [Text] / G.Bonoli // Journal of Social Policy. – 1997. – № 26.— P.351-372.
13. Rosanvallon P. The new social question: rethinking the welfare state / Pierre Rosanvallon; translated by Barbara Harshav. – (New French thought). Princeton: Princeton University Press, 2000. – 139 p.
14. Овсієнко О.В. Ліберальна модель держави добробуту: економічні передумови реалізації в Україні / О.В.Овсієнко // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Економічна теорія та право. – 2013. – № 4. – С.44-53. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnyua_etp_2013_4_7.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2017 р.
Рецензент: канд. соц. наук, доц.Рюль В.О.

Новосад Кристина

преподаватель кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ

В статье проанализирован процесс преобразования традиционных социальных рисков трудовых мигрантов в новые формы. В условиях становления постиндустриального общества традиционное отождествление социальных рисков с нормативно-правовой закрепленностью социально-значимых обстоятельств уступает место их новому пониманию. Доказано, что новые социальные риски стали вызовом для государства общего благосостояния, так как ранее они либо не были распознаны, или не были достаточно распространены, или находились вне компетенции государства.

Ключевые слова: социальные риски, международная трудовая миграция, новые вызовы для государства общего благосостояния

Novosad Kristina

Lecturer of the Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

SOCIAL RISKS OF INTERNATIONAL LABOR MIGRATION

The article analyzes the process of transforming the traditional social risks of labor migrants into new forms. In the conditions of formation of a postindustrial society, the traditional identification of social risks with the regulatory and legal fixation of socially significant circumstances gives way to a new understanding. It has been proved that the new social risks have become a challenge for the state of the general welfare, as previously they were either not recognized, or were not widely distributed, or were outside the competence of the state.

The research results are the following: the article has analyzed the process of transforming the traditional social risks of labor migrants into new forms. In conditions of formation of a postindustrial society, the traditional identification of social risks with the regulatory and legal fixation of socially significant circumstances gives way to a new understanding. It is proved that the new social risks have become a challenge for the state of the general welfare, as previously they were either not recognized, or were not widely distributed, or were outside the competence of the state.

Key words: social risks, international labor migration, new challenges for the welfare state

Овод Юлія Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УКРАЇНІ

В статті розкрито окремі аспекти дитячої бездоглядності в Україні, проаналізовані фактори, що призводять до виникнення даної проблеми. Автор подає класифікацію причин дитячої бездоглядності, яка в більшості випадків обумовлена низькою результативністю роботи органів опіки, недоліками законодавства і відсутністю чіткого механізму реалізації вже діючого законодавства, яке регулює відносини в сім'ї, державі, суспільстві, батьків і дітей.

Ключові слова: бездоглядність, «діти вулиці», соціальні сироти, неблагополучні сім'ї, неповна сім'я.

Вступ. Формування особистості відбувається під час навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі, виховання в сім'ї, перебування у доброзичливому оточенні. Але однією з проблем суспільства, на жаль, є важкі діти, які мають ряд психологічних та соціальних особливостей. До важких дітей відносяться діти, які мають проблеми у вихованні та формуванні особистості. До таких дітей також відносять «дітей вулиці».

Ситуація в суспільстві найбільш негативно позначилася на дітях, що мали погану спадковість, яка в подальшому спричиняла їхній неповноцінний розвиток. Спадковість дитини, негативно чи позитивно впливаючи на її розвиток, багато в чому залежить ще і від існуючих суспільно-економічних, соціально-політичних обставин, психологічних чинників, навколишнього середовища, типу особистості, що розвивається тощо [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему соціальної допомоги «дітям вулиці» вивчали: С.Бородуліна, В.Бочарова, Ю.Гапон, Р.Дахно, І.Зверева, С.Хлебик, Ю.Клейберг, Н.Максимова, М.Шакурова та інші. Проблеми профілактики безпритульності і злочинності неповнолітніх стають прерогативою кримінологів: Л.Васильовський, М.Гернет, Н.Гришаков, В.Куфаєв, П.Люблінський, М.Оганесян.

Мета статті – теоретична розвідка проблеми дитячої бездоглядності.

Виклад основного матеріалу. Серед інших виділяють наступні причини дитячої бездоглядності [5]:

1) руйнування державної системи суспільного виховання дітей без формування замінюючих структур в умовах ринкових перетворень.

2) кризи сімей, обумовлені бідністю, безробіттям і руйнуванням моральних устоїв батьків;

3) негативний вплив на психіку дітей засобів масової інформації, ведучих відкрити чи приховану форми пропаганди насилля, злочинності, наркоманії та сексуальної вседозволеності.

Загальновідомим є той факт, що закриття доступних дитячих садків, безкоштовних кружків дитячої творчості і спортивних секцій, розпуск масової піонерської організації призвели до витіснення дітей на вулицю. Беззаперечним є також відсутність у сім'ї засобів для нормального існування, загроза безробіття, неповноцінне харчування, зріст цін на продукти харчування та комунальні послуги: все це призводить до різкого збільшення стресових ситуацій і розлучень, що негативно відображається в першу чергу на дітях

Об'єктивна нездатність матерів одначок приділяти своїм дітям необхідну увагу загострює проблему дитячої безпритульності. Не можна не погодитися з обвинуваченнями в адресу засобів масової інформації, телебачення в тому, що на наших екранах в основно-

му показують фільми, де головний герой – грабіжник, і злочинність виглядає таким чином, що невідомо викликає у глядачів симпатію.

В останні роки послабли, якщо не сказати, рухнули, устої сім'ї. Небувалий рівень розлучень, побутове п'янство, зниження відповідальності батьків, школи і в цілому держави і суспільства за виховання і навчання дітей, руйнування системи освіти, позашкільного виховання і організації дозвілля, падіння життєвого рівня населення болісно вдарило по дітях.

Понизилась ефективність органів опіки і піклування, котрі вимагають принципового реформування. Конфлікти в сім'ї, сексуальне насилля, втягування дорослими дітей у злочинність, послаблення роботи по організації відпочинку дітей по місцю проживання і навчання, пропаганда засобами масової інформації насилля «легкого життя» – все це призвело до того, що сьогодні на профілактичному обліку служб по справах неповнолітніх знаходяться тисячі дітей, котрі жебракують та просять, скоюють правопорушення, вживають наркотичні засоби і алкогольні напої. Державний інститут проблем сім'ї та молоді провів дослідження «Соціальний портрет дітей безпритульників» [6]. Результати дослідження показують наступне:

1. Половина безпритульних дітей мають постійне житло, де періодично живуть з батьками чи опікунами.

2. Переважна більшість дітей-бродяг – з неблагополучних сімей. Біля половини безпритульних дітей – з неповних сімей, кожна десята дитина – кругла сирота.

3. Майже половина дітей не ідентифікують себе з рідною сім'єю і квартирою, не бажають повертатися додому.

4. Кожна сьома дитина опинилась на вулиці через порушенні її житлових і майнових прав. Місцями ночівлі дітей є теплотраси, підвали, дахи житлових будинків, підсобні приміщення базарів, вокзали, залізнично-дорожні вагони: такі умови життя підривають їх здоров'я.

5. Причинами втечі дітей з дому є: низький матеріальний достаток сім'ї, сімейне неблагополуччя, асоціальна поведінка батьків (алкоголізм, наркоманія, насилля), відсутність емоційного, а точніше, теплого батьківського контакту з дітьми, загострення конфлікту між батьками, батьками і дітьми.

Зростає кількість сімей, які з різних причин не виконують виховних функцій відносно своїх дітей. Практично відсутній контроль зі сторони відповідних державних органів і суспільства за вихованням дітей в несприятливих сім'ях, що призводить до того, що діти, не отримуючи адекватний соціальний захист стрімко поповнюють ряди «дітей вулиці».

Проблеми дитячої безпритульності в більшості випадків обумовлена низькою результативністю роботи органів опіки, недоліками законодавства і відсутністю чіткого механізму реалізації вже діючого законодавства,

яке регулює відносини в сім'ї, державі, суспільстві, батьків і дітей.

Причини дитячої бездоглядності поділяються на: – соціально-економічні; – психолого-педагогічні; – медико-біологічні [3]. Усі вони мають тенденцію до загострення й поглиблення в сучасний період. Соціально-економічні причини в свою чергу поділяють:

– на загально-соціальні – порушення принципів демократії, соціальної справедливості, тенденції до дегуманізації;

– на економічні – порушення й диспропорції в народному господарстві, плануванні й розподілі суспільного продукту, безробіття, невдоволеність потреб молоді в модних предметах, засобах дозвілля;

– на соціально-демографічні – перехід до малодітної сім'ї, масове залучення жінок у виробництво й відчуження дитини від сім'ї, роз'єднання поколінь, криза сімейних стосунків;

– на соціотехнічні – негативний вплив засобів масової інформації; на організаційно-управлінські – несвоєчасність прийняття й непослідовність у розв'язанні актуальних молодіжних проблем.

Нестабільність суспільно-економічного становища в нашій державі значною мірою зумовила бездоглядність та безпритульність. До групи ризику належать діти з аномаліями розвитку, яких у ранньому віці покинули батьки, а також діти, з інтернатів, які потрапили туди після позбавлення їхніх батьків батьківських прав. Переважно це діти алкоголіків, наркоманів, осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі, тобто, діти з певним досвідом асоціальної поведінки, педагогічно занедбані які відстають у психічному розвитку, багато

хто з них має психічні розлади. Здебільшого вони агресивні, тривожні, в них занижена самооцінка. На вулиці опиняється і багато дітей з сімей, на перший погляд, благополучних, поповнюючи лави так званих соціальних сиріт.

Досить серйозною причиною поширення соціального сирітства є неповні й функціонально неспроможні сім'ї. Розпад сімейних стосунків – одна з головних причин втечі дітей з дому. Якщо вдома дитина страждає через невиконання батьками своїх обов'язків та через злочинні зловживання, втеча на вулицю стає для неї останнім засобом захисту. Вона сподівається, що життя на вулиці буде ліпшим, але виявляється, що насправді там значно гірше. І юні втікачі живуть на вокзалах, у підвалах, на горищах, поповнюють ряди наркоманів, стають здобиччю кримінальних елементів. Вони намагаються вижити різними способами. Викреслені з життя суспільства, багато хто з них ставляться з презирством до його норм.

Висновки. Отже, проаналізувавши проблему безпритульності в Україні, можна зробити висновки, що дитяча бездоглядність – це негативне соціальне явище, спричинене безконтрольністю дітей з боку батьків, байдужістю старших до своїх синів і доньок, із втратою одного з батьків або обох, соціальними факторами, браком батьківського контролю. Бездоглядні діти мають контакт із сім'єю, але через різні причини (бідність, перенаселеність у квартирі, різні види експлуатації дітей, непорозуміння з батьками, друзями, вчителями) більшу частину дня, а інколи й ночі вони проводять на вулиці. Безпритульні – це діти, які протягом тривалого чи короткого часу живуть у середовищі вулиці, тому їх і називають "дітьми вулиці".

Список використаної літератури

1. Концепція Державної програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006–2010 роки // Офіц. вісн. України. – 2005. – №49. – Ст. 3080.
2. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія: Методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 160 с.
3. Гайдар С. О. Соціальні наслідки безпритульності у контексті демографічної ситуації в Україні / С.О.Гайдар // Вісн. Харк. Нац. ун-ту внутр. справ: зб. наук. праць. – 2005. – Вип.31. – С.89–94
4. Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей : Закон України // Офіц. вісн. України. – 2005. – №25.
5. Шульга Т.І., Слот В., Спаньярд Х. Методика работы с детьми «группы риска». – 2-е изд., Доп. – М.: Узд-во УРАО, 2001. – 128 с.
6. Про проблему бездомних громадян та безпритульних дітей і шляхи її подолання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://static.rada.gov.ua/zakon/sk14/par_sl/sl221203.htm - Загол. з екрану. – Мова укр.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017р

Овод Юлия

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет
г.Хмельницкий, Украина

К ВОПРОСУ О БЕЗНАДЗОРНОСТИ ДЕТЕЙ В УКРАИНЕ

В статье раскрыты отдельные аспекты проблемы безнадзорности в Украине. Проанализированы факторы, которые приводят к возникновению данной проблемы. Автор представила классификацию причин детской безнадзорности, которая в большинстве случаев обусловлена низкой результативностью работы органов опеки, недостатками законодательства и отсутствием четкого механизма реализации уже действующего законодательства, регулирующего отношения в семье, государстве, обществе, родителей и детей.

Ключевые слова: безнадзорность, «дети улицы», социальные сироты, неблагополучные семьи, неполная семья.

Ovod Yuliia

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnitsky National University
Khmelnitsky, Ukraine

TO THE ISSUE OF CHILD NEGLECT IN UKRAINE

The article describes the situation of child neglect in Ukraine, analyses factors that can cause this problem. The author has presented the classification of causes of child neglect, that in most cases is conditioned by low level of care provision, shortcomings of legislation and the lack of a clear mechanism of implementation of existing legislation, regulating relations in the family, the state, society, parents and children. The disintegration of family relationships - one of the main reasons for the flight of children from the home. A high level of social tensions had a negative impact on physical and mental health of children. The consequences of hunger along with antigny conditions of life on the street, drug use, oxygen deprivation, premature sexual life affect the physiological state of children. Along with this the stay of homeless people in anti-social environment has changed their personality traits and formed a new stratum of society with its own laws, its own "subculture".

Key words: neglect, "street children", social orphans, dysfunctional family incomplete family.

Онищук Анжела Сергіївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри перекладу

Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Статтю присвячено вивченню проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх перекладачів шляхом моделей інтерактивного навчання, визначено сутність інтерактивного навчання, охарактеризовано організацію та основні методи роботи за умов активних пасивних та інтерактивних форм навчання. Особливість інтерактивного навчання є принципово важливою та необхідною в контексті нашого дослідження й потребує уточнення та доповнення, що пов'язані з розмежуванням спілкування та взаємодії в сенсі їх співвідношення в якості цілей і засобів навчання.

Ключові слова: інтерактивне навчання, професійна підготовка, перекладачі, моделі навчання, інтерактивні технології.

Вступ. Зростаючі потреби суспільства у висококваліфікованих, інтелектуально розвинених, конкурентоздатних перекладачах-професіоналах висувують нові вимоги до вдосконалення фахової підготовки студентів цього профілю. Оптимізація професійного становлення майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки зумовлює використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема тих, які базуються на таких пріоритетах, як процесуальність, полілогічність і діалогічність міжособистісної взаємодії, активізація мисленнєвої діяльності, створення умов для саморозвитку студентів для їхньої подальшої самореалізації в професійній діяльності. Адже освіта є такою галуззю соціальної сфери, де стійкий розвиток інноваційної діяльності має розглядатися як процес відтворення людського капіталу на розширеній та інноваційній основі. Такими педагогічними інноваціями є інтерактивні технології [13]. Відтак актуалізується здійснення дефінітивно-термінологічного аналізу основних складових такого поняття, як «інноваційні педагогічні технології», щоб встановити сутність і специфіку інтерактивних технологій.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Аналіз наукових публікацій з проблеми інтерактивного навчання майбутніх фахівців дає змогу зазначити, що використання інтеракцій у навчально-виховному процесі вищої школи привертає увагу багатьох дослідників, котрі розглядають інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище [10], як інструмент освоєння нового досвіду [11]. Проблема використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців досліджувалась у контексті аналізу інтерактивності в навчальному процесі [2]; обґрунтування доцільності та ефективності використання інтерактивних технологій в курсах навчальних дисциплін у вищій школі [3; 4]; вивчення психологічних основ використання інтерактивних методів у процесі підготовки фахівців з вищою освітою [6]; обґрунтування інтерактивних методик та специфіки їх застосування у вищій школі [8], висвітлення досвіду впровадження інтерактивних технологій [9].

Результатом узагальнення наукових пошуків дослідників стали «Енциклопедія інтерактивного навчання» [17], інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти [16], тлумачення основних понять і методів інтерактивного навчання [20] та ін. Отже, аналіз наукових джерел доводить, що проблемі застосування інтерактивних технологій у ВНЗ приділено достатньо уваги в наукових працях. Однак досі не досліджено окремі аспекти підготовки майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій.

Мета статті – окреслити поняття інтерактивного навчання, виявити особливості професійної підготовки

© Онищук А.С.

майбутніх перекладачів. Відповідно до мети дослідження сформульовано наступні **завдання**: 1. Обґрунтувати та визначити оптимальну модель навчання. 2. Визначити суть інтерактивного навчання. 3. Охарактеризувати організацію інтерактивного навчання.

Виклад основного матеріалу. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців викладачами використовуються різні моделі інноваційних технологій навчання студентів. Учені розрізняють моделі пасивного, активного та інтерактивного навчання залежно від участі студентів у навчально-пізнавальній діяльності. За умов використання моделі пасивного навчання студент виконує роль об'єкта, який повинен засвоїти й відтворити матеріал, наданий йому викладачем, текстом підручника чи іншим джерелом знань. Наприклад, під час академічної лекції-монологу, пояснення викладачем нового матеріалу, використання демонстраційних методів студенти здебільшого виконують роль слухача й спостерігача, а відтак – лише ретранслятора засвоєного матеріалу. Цій моделі навчання відповідає схема, наведена на:

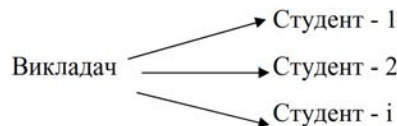


Рисунок 1 – Схема моделі пасивного навчання

За умов використання викладачем моделі активного навчання передбачається застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів. Студент як суб'єкт навчання часто виконує творчі завдання, вступає в діалог з викладачем тощо. Основні методи роботи за умов активних форм навчання: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання від студента до викладача й навпаки. Схематично означену модель навчання зображено на рис. 2.

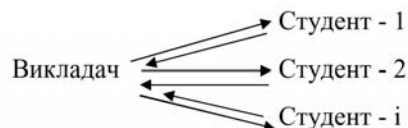


Рисунок 2 – Схема моделі активного навчання

Дослідженню питання активної позиції особистості в процесі навчання присвячено роботи багатьох науковців: педагогів (В. Беспалько, М. Кларін, І. Мельничук, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Якиманська та ін.); філософів (А. Зязюн, В. Кремень, С. Подмазін та ін.); психологів (І. Бех, Д. Ельконін, П. Гальперін та ін.).

Модель інтерактивного навчання набуває широкого застосування у вищій школі й розглядається науковцями як одна з сучасних і продуктивних інноваційних педагогічних технологій. Основу поняття «інтерактивне навчання» складає термін «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу.

Термін «інтерактив» (з англ. interact, де «inter» – взаємний і «act» – діяти) вживається в розумінні здатності до взаємодії. Сутність цієї інноваційної технології полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Вважається, що «розвитковий навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція» [12, с.15].

Інтерактивні технології навчання в підготовці фахівців різного профілю привертали увагу багатьох науковців. Так, О. Пометун зазначає, що з 1975 року, завдяки німецькому досліднику Г. Фріцу, почав використовуватися термін «інтерактивна педагогіка», який за головну мету інтерактивного процесу визначив зміну й поліпшення моделей поведінки його учасників [17]. Інтерес до технологій інтерактивного навчання зумовлений тим, що «інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини» [16, с.225]. Сучасні дослідники часто звертаються до проектування інтерактивних інновацій освітнього процесу та використання інтеракції у процесі підготовки майбутніх фахівців з метою активізації навчання тощо.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [17; 18]. Ця модель навчання схематично подана на рис. 3.

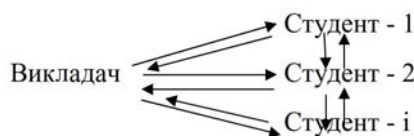


Рисунок 3 – Схема моделі інтерактивного навчання

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес професійної підготовки майбутніх перекладачів організовується на основі постійної, активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Це співнавчання, взамонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмій, створенню атмосфери співпраці, взаємодії в студентському колективі [17]. Навчання спрямовується не тільки й не стільки на засвоєння готових науково-практичних знань, а на можливість продукування нових знань, розвиток креативності, гнучкості мислення, моделювання нових способів діяльності, що особливо важливо в професійній діяльності майбутніх перекладачів.

Інтерактивні технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, а кожний студент вносить унікальний внесок у спільні зусилля групи, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи. Застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ для підготовки майбутніх перекладачів передбачає уникнення стереотипності мислення, розвиток основ нестандартного мислення студентів, уяви, навичок комунікативного спілкування, інтелектуальної, емоційної, мотиваційної та інших сфер.

Існуюча система професійної підготовки майбутніх фахівців з перекладу у ВНЗ, яка здебільшого ґрунтується на традиційному навчанні, здатна дати майбутньому фахівцю досить глибокі теоретичні спеціальні знання. Проте трансформувати професійні знання в практичні навички й уміння, первинну культуру професійної діяльності, сприяти розвитку не тільки теоретичного, а й практичного мислення, набути досвіду міжособистісної та групової взаємодії, індивідуального прийняття рішення можливо за умови застосування інтерактивних технологій.

Інтерактивні технології навчання відносяться до педагогічних технологій, побудованих на основі гуманізації й демократизації педагогічних відносин, активізації діяльності студентів та ефективності організації й управління процесом навчання. Проблема інтерактивного навчання активно вивчається в теоретичному та методологічному аспектах. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. Бім-Бада інтерактивне навчання побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється [15, с.107]. У дослідженні А. Адамової інтерактивність розглядається як безпосередній діалог, а інтерактивне навчання як таке, що базується на спілкуванні. Форми навчання при цьому видозмінюються з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні та взаємодії [1, с.9].

Нам імпонує розуміння інтерактивного навчання як спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, функціональне призначення якої – створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [14, с.8–9].

Інтерактивне навчання передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних технологій. У трактуванні поняття «інтерактивні технології» різними авторами помітні певні розбіжності. Наприклад, О. Пометун та Л. Пироженко розглядають інтерактивні технології як окрему групу технологій і протиставляють їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації [18, с.8]. Білоруські науковці В. Симоненко й Н. Фомін відносять інтерактивні технології до складу активних разом із технологіями проблемного навчання й навчального співробітництва, ігровими та комп'ютерними технологіями [19, с.83].

Організація інтерактивного навчання майбутніх фахівців у вищій школі здійснюється засобами інтерактивних технологій. Поняття «засоби навчання» (з англ. educational media, media of education) застосовується для характеристики будь-яких засобів, що використовуються для передачі інформації в процесі підготовки майбутніх фахівців. Серед синонімів поняття «засоби навчання» виокремлюють дидактичні засоби (education facilities), засоби викладання (instructional media), навчальна техніка (educational technology), які використовуються залежно від контексту педагогічної ситуації. Засоби навчання формують матеріальну, методичну та інформаційну складові навчального середовища, впливають на діяльність суб'єктів навчання та організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих, цілей навчання. Засобам навчання завжди притаманні різноманітність форм реалізації та методик їх використання [7, с.313]. Тому, інтерактивні методи, які використовуються у навчально-виховному процесі вищої школи, є основними засобами інтерактивних технологій навчання майбутніх фахівців [13].

Більшість дослідників розглядають використання інтерактивних методів як спосіб цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії педагога й студентів із створення оптимальних умов їхнього розвитку під час

перебування у режимі діалогу, спільної дії [10, с.18; 17, с.13]. І. Мельничук тлумачить сутність інтерактивних методів як способи створення на заняттях культурно-інформаційного й предметно-розвивального середовища; взаємодію суб'єктів навчального процесу на основі гуманної педагогічної позиції, особистісно-орієнтованого підходу та ціннісного ставлення до особистості студента, що вимагає від викладача володіння основами й методикою технології інтерактивного навчання [14, с.150].

Висновок. Застосування індивідуальних, парних, групових та колективних інтеракцій надає можливість підготувати майбутнього перекладача до різних форм перекладацької діяльності, відчутти різницю й опанувати особливості спілкування в парі, великих і малих групах. Імплементация інтерактивних технологій в процесі під-

готовки майбутніх перекладачів забезпечує максимальне наближення навчальної діяльності до умов професії та розвиток дослідницьких якостей майбутнього фахівця, механізмів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, критичного та творчого мислення. Використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування. Таким чином, інтерактивні методи навчання іноземних мов сприятимуть вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвиватимуть уміння й навички спілкування, встановлювати емоційний контакт із співрозмовниками, навчатимуть студентів працювати в команді, зважати на думки та висловлювання інших тощо.

Список використаної літератури

1. Адамова, А.М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури / А.М.Адамова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 33 (145). – С.8–10.
2. Ампілогова, Л. Інтерактивність в навчальному процесі / Лариса Ампілогова // Завуч. – 2004. – № 30. – С. 1–3.
3. Артемова, Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.В.Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
4. Гіря, К.С. Впровадження інтерактивних форм навчання у вищому навчальному закладі / К.С.Гіря // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ялта, 20–22 вересня 2007 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Ч. 1. – С.36–40.
5. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В.Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
6. Дуткевич, Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т.В.Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка – Нова, 2003. – С. 26–33.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі: метод. посіб. для студентів та магістрів гуманіт. спеціальностей / за ред. Г.П.П'ятакова. – Тернопіль: Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка, 2002. – 21 с.
9. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
10. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С.Кашлев. – Мн.: Белорусский вересень, 2005. – 196 с.
11. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В.Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
12. Мельник, В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В.В.Мельник // Управління школою. – 2006. – № 23 (133). – С. 15–35.
13. 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 / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 584 с.
14. Мельничук, І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: монографія / І.М.Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 326 с.
15. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
16. 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.
17. Пометун, О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
18. Пометун, О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; за ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. –192 с.
19. Симоненко, В.Д. Современные педагогические технологии: учеб. пособ. / В.Д.Симоненко, Н.В.Фомин. – Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. – 395 с.
20. Скрипник, М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С.30–44.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Онищук Анжела

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры перевода

Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье изучается проблема повышения качества профессиональной подготовки будущих переводчиков с помощью моделей интерактивного обучения, установлена суть интерактивного обучения, охарактеризованы организация и основные методы работы в условиях активных, пассивных и интерактивных форм обучения. Особенности интерактивного обучения являются принципиально важными и необходимыми в контексте нашего исследования и требуют дальнейшего уточнения и дополнения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, профессиональная подготовка, переводчики, модели обучения, интерактивные технологии.

Onyshchuk Anzhela

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of Translation

Khmelnysky National University, Khmelnytsky, Ukraine

INTERACTIVE EDUCATION AS A KEY ELEMENT OF QUALIFIED AND PROFESSIONAL TRAINING OF INTERPRETERS

The article investigates the problem of improving the quality of professional training for future translators using interactive educational models, establishes the essence of interactive education, describes the organization and the main methods of working in conditions of active, passive and interactive forms of education. The features of interactive education are fundamentally important and necessary in the context of our research and require further clarification and supplementation. Interactive education – is a special form of the cognitive activity that has specific, predictable goal – to create a comfortable educational environment in which every student would feel success and intellectual ability. This feature of interactive education is crucial and necessary in the context of our study and requires additional clarification related to the separation of communication and interaction in terms of their value.

Key words: interactive education, professional training, interpreters, models of education, interactive technologies.

УДК 371.1:372.853

Опачко Магдаліна Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри педагогіки та психології

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розкривається сутність управлінської компетентності вчителя фізики. Вона формується у процесі управлінської діяльності і ґрунтується на управлінській культурі, зміст якої розкривається через осмислення світоглядної культури, культури мислення, культури організації взаємодії у процесі навчання фізики. Управлінська компетентність забезпечує ефективність реалізації цілей і завдань дидактичного менеджменту як системи управління навчанням і розвитком особистості в процесі інтелектуальної праці. Формування управлінської компетентності забезпечується створенням умов для розвитку управлінської культури вчителя у освітньому середовищі вищої школи як у змісті спеціально організованої діяльності у процесі вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності” магістрами-фізиками, так і в період проходження студентами педагогічних практик.

Ключові слова: культурологічний підхід, управлінська діяльність, управлінська культура вчителя, управлінська компетентність педагога.

Вступ. Стратегія сучасної системи вищої освіти, в тому числі педагогічної, спрямована на пошук відповідей на виклики глобалізації, на осмислення нових економічних, соціальних, політичних і соціокультурних реалій, які склалися на рубежі тисячоліть, на опрацювання новітньої освітньої філософії і політики. Трансформація освітньої парадигми в сучасних умовах розвитку суспільства передбачає зміну соціально-культурного статусу учасників педагогічного процесу. Учень (студент) із пасивного об'єкта педагогічного впливу стає активним суб'єктом у оволодінні змісту навчання. У професійній діяльності педагога, що охоплює систему зв'язків “вчитель-учні”, переноситься акцент із функції формування на функції “управління”, “координування”. Отже управління засвоєнням знань учнями стає однією з важливих функцій у професійній діяльності педагога.

Зважаючи на те, що “сама освіта поступово утверджується у якості стратегічного ресурсу розвитку цивілізації” [1, с.507], інакше культури людства, освіта є основним соціальним інститутутом, який відтворює культуру суспільства, то правомірно саму систему підготовки ключових суб'єктів функціонування і розвитку освіти розглядати як систему формування культури професіонала-освітянина, який поширює і збагачує соціально-культурний досвід нації і людства. Саме тому нам видається доречним розгляд управлінської компетентності педагога в культурологічному контексті його підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У глобальному розумінні культуру розглядають як: загальний розвиток суспільства, його освіти; суму суспільних досягнень; специфічну систему норм, цінностей і смислів, що відрізняє одне суспільство від іншого; духовний вимір довірливої діяльності [5, с.34-35]. Культура є важливою складовою частиною загального механізму соціальної регуляції і форми самореалізації соціуму, людини.

Феномен “культура”, як зауважує С.Вітвицька, – багатозначний, відрізняється складністю та варіативністю, але сутність культури – гуманістична, людинотворча [3, с.79].

В.Сагарда, розмірковуючи про шляхи розвитку сучасної системи підготовки педагогів, наголошує, що вона повинна забезпечити формування триєдиного пласту культури педагога, складовими якого є науково-фахова, науково-професійна і фахово-професійно-технологічна. Системними органічними зв'язками цього пласту виступають світоглядна, методологічна, мето-

дична, екологічна, духовна, комунікативна культури, культура спілкування [12, с.39].

П.Решетніков [11], обґрунтовуючи підходи до конструювання моделі культурологічної підготовки спеціаліста на основі представлення життєдіяльності людини як сукупності її відношень до зовнішнього світу, виокремлює такі її складові: екологічну, технологічну, правову, політичну культури, культуру сімейних стосунків, комунікативну, гносеологічну, економічну культури.

Окремі аспекти культурологічного підходу у підготовці вчителя фізики розкрито у роботі П.Атаманчука та В.Мендерського [2] (у моделі освіти освітня доктрина розглядається як методологічний засіб соціально-культурного й державного препарування мети освіти на чинники морального, інтелектуального, духовно-культурного, науково-технічного, економічного й кадрового характеру); А.Павленка, Т.Попової [9] (проблема культурологічного виміру сучасної фізичної освіти); В.Сагарди [12] (обґрунтування складових системи підготовки педагогічних кадрів на основі культурологічного підходу в освіті) тощо.

У попередніх дослідженнях нами розглядалась сутність дидактичного менеджменту як системи управління навчанням (фізики) у філософському контексті [6]; обґрунтовано компоненти дидактичного менеджменту [7-8]. Ефективність реалізації змісту дидактичного менеджменту забезпечується окрім професійної (що складається із фахової, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної компетентностей) управлінською компетентністю. Її формування ґрунтується на управлінській культурі педагога. Потребою обґрунтування змісту управлінської компетентності педагога, виявленням умов її формування обумовлена актуальність дослідження.

Визначення мети та завдань дослідження. Мета дослідження полягає у розкритті сутності управлінської компетентності, ефективності реалізації якої визначається управлінською культурою педагога. Досягнення мети уможливилось послідовністю виконання завдань: 1) розкриттям сутності культурологічного підходу як одного з методологічних у розробці сучасних освітніх проблем; 2) визначенням складових управлінської культури педагога; 3) розкриттям взаємозв'язку і взаємозалежності між управлінською культурою та управлінською компетентністю педагога.

Виклад основного матеріалу. У традиційному розумінні функцію управління часто ототожнювали (підмінювали, трактували) з контролем за процесом і результатами навчання. В умовах особистісно орієнто-

ваної освіти посилюється її роль як осередку культури, як носія історико-культурних надбань і цінностей, прогнозованих результатів освітньо-культурного впливу. Відтак управлінською діяльністю педагога, її культурною визначатиметься рівень взаємодії у педагогічному процесі та стиль управління розвитком особистості в процесі навчання і виховання. Утвердження культурологічного підходу в якості методологічного у вирішенні проблем сучасної освіти обумовлене, насамперед, потребою розробки і освоєння принципу “діалогу культур” (Лутай В.).

Культурологічний підхід, таким чином, виникає як методологічний принцип у “зближенні культур”: йдеться як про діалог науки і культури, так і про розуміння “... тих процесів, що проходять у Європі, державі і суспільстві” [10, с.131].

Нова освітня парадигма, що орієнтує розбудову освітнього процесу у площині особистісного, гуманістичного, плюралістичного і демократичного підходів опирається на сприйняття синергетизму як невід’ємної складової життєдіяльності світу, в тому числі, і соціальних систем (А.В.Кушнір). Принцип діалогу культур впливає із синергетичної природи функціонування соціальних, в тому числі, освітніх систем. Його використання надає системам “відкритості”, тобто унеможливає їх деградацію, розпад. Діалог мислиться не тільки як спосіб зближення культур, а й методологія “прориву” – нового, вищого рівня розвитку систем.

Культурологічний підхід до професійної підготовки педагога дозволяє розглядати її крізь призму: 1) історико-культурного досвіду підготовки вчителя та його використання у сучасній вищій школі; 2) становлення і розвитку науки під впливом освіти і культури, що відображено у змісті фахової складової підготовки вчителя і є потужним джерелом для аксіологізації знань. Саме це має на увазі академік С.Гончаренко, зауважуючи: “Вивчення історії природничих наук – це шлях реалізації “гуманітарного потенціалу природознавства” [3, с.9]; 3) європейських стандартів підготовки фахівців, якість якої описується і оцінюється у “одиницях” компетенцій і компетентностей.

Розгляд управлінської компетенції (як кола повноважень) вчителя у контексті культурологічного підходу дозволяє “розширити” межі застосовності від контролю за рівнями засвоєння учнями фізичного знання до цілісного процесу, який охоплює: власне управління процесом засвоєння знань учнями; конструювання дидактичного процесу (у дидактичному розумінні – це процес розробки учителем дидактичної моделі навчання); моделювання змісту навчання, навчально-комунікативних ситуацій; діагностику динаміки процесу засвоєння; прогнозування (передбачення) “зони найближчого розвитку” учнів; контроль і корекцію.

Ефективність управлінської діяльності визначається сформованістю властивостей і якостей, що відображені у змісті базової культури педагога (світоглядна культура, культура мислення, культура організації взаємодії), і у площині професійної педагогічної діяльності реалізується через систему компетентностей: методологічної, предметно-фахової, методичної, психолого-педагогічної, технологічної, інформаційно-технологічної.

Розуміючи під управлінською компетентністю педагога здатність до управління розвитком особистості в процесі навчання і виховання, зауважуємо основоположне значення гуманістичної світоглядної культури. Як відмічає В. Андрущенко, “... в процесі становлення майбутнього вчителя формування світоглядної культури має особливий сенс: завдяки світоглядної культурі означені якості – професіоналізм, майстерність і знання психології особистості, що навчається і виховується, – інтегруються в цілісну, визначену систему духовного

ства вчителя, його характеру, поведінки, діяльності” [1, с.461]; воно “обумовлює споглядально-розуміюче і, разом з тим, діяльне, перетворювальне, творче ставлення людини до світу <...>; оволодівши світоглядною культурою вчитель несе з собою (в собі) потужний світоглядний і культурний, а отже, світо- і людяно творчий потенціал, який передається дітям” [1, с. 462-463].

Мистецтво управлінської діяльності ґрунтується на управлінській культурі педагога, яка в свою чергу опирається на світоглядну культуру (див. рис. 1). Саме світоглядна культура, на нашу думку, відображає рівень методологічної, історико-культурної освіченості вчителя фізики, що знаходить своє відображення у знаннях сутності конкретних історичних етапів розвитку науки, місця, ролі і значення наукових відкриттів, теоретичних і практичних здобутків у галузі природознавства для розвитку суспільства вцілому, для суспільного прогресу.

Світоглядна культура педагога є підґрунтям методологічних установок та системи ціннісних орієнтацій особистості.

Ефективність управлінської діяльності педагога, багато в чому, визначається культурою мислення. Культура мислення ґрунтується на світоглядній культурі і є індивідуальною характеристикою особистості педагога. Це своєрідне поєднання світоглядної культури та індивідуальних параметрів когнітивної сфери особистості, що разом утворюють неповторність, індивідуальність стилю його мислення. Ця єдність у процесі управлінської діяльності вчителя трансформується у стилі управління.

Культуру мислення можна описати наступними параметрами: практичністю; орієнтацією на розв’язання різних професійних задач; творчістю; імовірнісним характером аналізу фізичних явищ, фактів, процесів; системністю; діалектичністю; логічністю і конкретністю; опорою в діяльності на сучасні наукові уявлення, усвідомлюваністю явищ і процесів на основі наукових знань; опорою в діяльності на результати діагностичних випробувань; врахуванням меж ефективності використання засобів навчання і виховання; володінням професійним понятійним апаратом; володінням важливими мисленими операціями; орієнтацією у мисленні на діалог з іншими людьми, на розуміння і повагу інших думок, точок зору тощо.

Культура організації взаємодії як основа управлінської діяльності вчителя визначається культурою мови і мовлення, культурою спілкування і внутрішньою культурою особистості педагога, що в свою чергу, є складовими професійної педагогічної майстерності.

Розуміючи під управлінською складовою підготовки педагога формування системи уявлень про сутність дидактичного менеджменту як системи управління навчанням і розвитком особистості в процесі інтелектуальної праці, визначаємо зміст управлінської компетентності, сформованістю якої забезпечується ефективність реалізації цілей і завдань дидактичного менеджменту.

Виявлення умов ефективності формування управлінської компетентності вчителя фізики передбачає виокремлення сутності її компонент: когнітивного та операційного. Когнітивний компонент (знання) є теоретичною основою управлінської підготовки вчителя. Він передбачає оволодіння знаннями, які допомагають на практиці створювати систему засобів та прийомів для досягнення професійної мети, орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку дидактичних моделей та відповідних їм моделей управління, планувати свою діяльність, оцінювати її результативність, використовуючи технології самоменеджменту.

Ці знання реалізуються у змісті практичної діяльності майбутнього вчителя. Вони тісно пов’язані з умін-

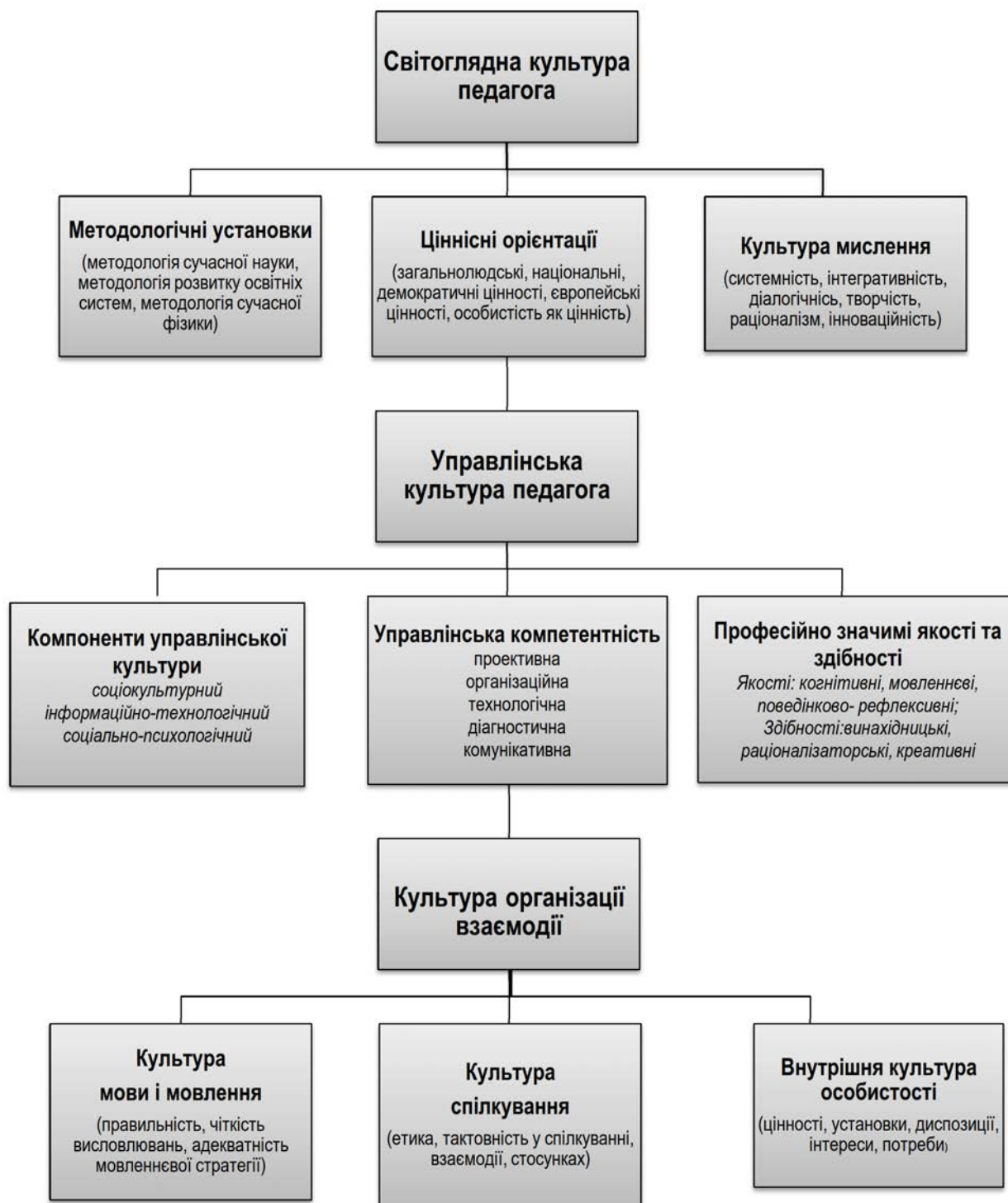


Рис. 1. Взаємозв'язок управлінської культури педагога із світоглядною та культурою організації взаємодії

нями, які складають операційний компонент управлінської компетентності.

Формування управлінської компетентності вчителя фізики забезпечується як у змісті спеціально організованої діяльності з проектування системи управління навчанням фізики (на прикладі розробки опорної теми) у процесі вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності”, так і в період проходження студентами педагогічних практик. Досвід засвоєння і апробації змісту дидактичного менеджменту дозволяє визначити умови ефективності формування управлінської компетентності педагога.

Серед умов визначаємо:

- створення дидактичного середовища для проектування системи управління навчанням фізики, що складається із діялісно-цільових блоків, які охоплюють: 1) розробку методичної системи з фізики (на прикладі опорної теми); 2) організацію та управління навчанням; 3) моделювання дидактичного середовища і дидактичної взаємодії; 4) діагностування, самодіагностика та самоменеджмент.

- забезпечення соціально-психологічного супроводу студентів, включених у розробку системи управління навчанням фізики в школі з метою методичного

консультування, педагогічної підтримки та психологічної допомоги у проектуванні власної діяльності на площину майбутньої професійної, стимулюванні розвитку здібностей (проективних, комунікативних, методичних, управлінських), формуванні індивідуального стилю управлінської діяльності.

Висновки. Дослідження проблеми підготовки вчителя до управлінської діяльності в контексті культуротворчої освітньої парадигми дає підстави зробити деякі узагальнення:

1. У класичному (традиційному) вимірі під управлінням здебільшого розуміли контроль успішності засвоєння учнями системи фізичного знання. Культурологічний контекст підготовки вчителя фізики уможливує представлення управлінської діяльності як цілісного процесу, що охоплює проектування системи управління навчанням фізики в школі.

2. Культура управлінської діяльності педагога опи-

рається на базову культуру педагога (світоглядну культуру, культуру мислення, культуру організації взаємодії у процесі вивчення фізики) і реалізується у професійній діяльності через систему компетентностей: методологічної, предметно-фахової, методичної, психолого-педагогічної, технологічної, інформаційно-комунікативної та управлінської.

3. Ефективність реалізації цілей і завдань дидактичного менеджменту як системи управління навчанням і розвитком особистості в процесі інтелектуальної праці залежить від рівня сформованості управлінської компетентності педагога. Її формування забезпечується створенням умов для розвитку управлінської культури вчителя у освітньому середовищі вищої школи.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення критеріїв оцінки сформованості рівнів управлінської компетентності та відповідних їм стилів індивідуальної управлінської діяльності.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Агаманчук П.С. Ціннісні передумови формування експериментальних способів діяльності вчителя фізики / П.С.Агаманчук, В.В.Мендерецький //Педагогіка і психологія. – 2006. – №3. – С. 37-48
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Методичний посібник для студентів магістратури/ Світлана Сергіївна Вітвицька. К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Гончаренко С.У. Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4 (25). – С.8-15
5. Ерасов Б.С. Социальная культура. Пособие для студентов высших учебных заведений / Б.С.Ерасов – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 591 с.
6. Опачко М.В. Дидактичний менеджмент: філософський аспект сутності поняття// Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: І.В.Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво «Говерла», 2016. – Вип. (2) 39. – С. 168-171
7. Опачко М.В. Основи дидактичного менеджменту. Частина 1: Проектування методичних систем у змісті підготовки майбутнього вчителя фізики. Навчально-методичний посібник. /Магдалина Опачко – Ужгород: Видавництво “Інватор”, 2014. – 132 с.
8. Опачко М.В. Основи дидактичного менеджменту. Частина 2: Організація та управління у методичній підготовці майбутнього вчителя. Навчально-методичний посібник. //Магдалина Опачко – Ужгород: Видавництво “Інватор”, 2014. – 114 с.
9. Павленко А. Культурологічний вимір сучасної фізичної освіти // Фізика та астрономія в школі/ А, Павленко, Т.Попова. – 2006. – №2. – С. 15-18
- 10.Попова Т.М. Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту освітньої галузі “Природознавство”. Монографія / Тетяна Миколаївна Попова. – Керч: РВВ КДМТУ, 2010. – 325с
- 11.Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера/П.Е.Решетников. – М.: Изд.центр: “ВЛАДОС”, 2000. – 301с.
- 12.Сагарда В. Складові системи підготовки педагогів природничих дисциплін /Володимир Сагарда // Zbornik : Ucitel prirodovednych predmetov na zaciatku 21. storocia. – Presov, 19. a 20. januar, 2006. – S. 36-41

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017

Опачко Магдалина

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии

Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье раскрывается сущность управленческой компетентности учителя физики. Она формируется в процессе управленческой деятельности и основывается на управленческой культуре, содержание которой раскрывается посредством осмысления мировоззренческой культуры, культуры мышления, культуры организации взаимодействия в процессе обучения физике. Управленческая компетентность обеспечивает эффективность реализации целей и задач дидактического менеджмента как системы управления обучением и развитием личности в процессе интеллектуального труда. Формирование управленческой компетентности обеспечивается созданием условий для развития управленческой культуры учителя в образовательной среде высшей школы как в содержании специально организованной деятельности в процессе изучения курса “Основы педагогического мастерства” магистрантами-физиками, так и в период прохождения студентами педагогических практик.

Ключевые слова: культурологический подход, управленческая деятельность, управленческая культура учителя, управленческая компетентность педагога.

Орпачко Магдалына

Candidate of pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Pedagogy and Psychology
State Higher Educational Establishment “Uzhhorod National University”
Uzhhorod, Ukraine

CULTURE BASED APPROACH IN THE FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF TEACHERS

The article deals with the essence of management competence of physics teachers. It is formed in the process of management activity and is based on management culture. The content of teacher management culture is determined on the basis of a cultural approach and regarded as a methodological approach which is used to overcome contradictions between values of material and spiritual culture, which exist in education. Information technology paradigm of training specialists, which replaced the industrial-technocratic one, should be substantially filled with culture-creative content. Culture management of teachers is based on the basic culture of teachers (ideological culture, culture of thinking and culture of interaction in learning physics) and is realized in their professional work through competencies, which include management. Management competence ensures effective implementation of the goals and objectives of management as the didactic learning management system and the development of personality in the process of intellectual work.

Key words: cultural approach, management activity, teacher management culture, teacher management competence.

Палецька-Юкало Антоніна Володимирівна

аспірантка кафедри практики англійської мови та методики її викладання
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У статті представлено методичний експеримент, організований з метою перевірки ефективності розробленої методики формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів. Сформульовано гіпотезу експерименту, визначено варіювані та неваріювані величини, тип експерименту, описано його структуру, проаналізовано зміст та завдання перед та післяекспериментального зрізів. Представлено та інтерпретовано результати експериментальних зрізів, які підтвердили загальну ефективність розробленої методики.

Ключові слова: лексична компетентність, методичний експеримент, етапи експерименту, рівень сформованості навичок.

Вступ. Формування лексичної компетентності у майбутніх учителів – складний, цілеспрямований і багатогранний процес, який повинен бути чітко структурованим та наповненим глибоким змістом. Досягнення рівня вільного використання лексики та сприймання думки засобами іноземної мови набуває особливого значення, адже недостатньо сформовані лексичні навички здійснюють негативний вплив на формування мовленнєвих компетентностей, порушуючи «цілий механізований лад живої мови та її традицію» [4, с.57].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Питання про особливості навчання лексичного аспекту іноземної мови обґрунтовано у працях багатьох вчених (Л.Банкевич, Б.Беляев, Й.Берман, В.Бухбіндер, Н.Гальскова, Н.Гез, П.Гурвич, В.Коростильов, Б.Лapidус, Е.Пассов, О.Тарнопольський, Б.Хенріксен, А.Шамов, С.Шатілов, А.Шукін, P.Lorenzen, P.Nation, N.Schmitt, W.Waring та інші). Однак, проблема формування лексичної компетентності на матеріалах сучасної німецькомовної художньої літератури залишається недостатньо вивченою, що зумовило необхідність розробки окремої методики формування німецькомовної лексичної компетентності (НЛК) у майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів (АХТ) та експериментальної перевірки її ефективності.

Метою статті є опис підготовки та перебігу методичного експерименту, проведеного для визначення ефективності методики формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів, аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Мета статті передбачає виконання наступних завдань: вивчення та аналіз праць з проведення експериментального навчання; визначення гіпотези; обґрунтування варіюваних та неваріюваних величин; визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості лексичної компетентності у майбутніх учителів на третьому році навчання; опис проведення передекспериментального зрізу, експериментального навчання та післяекспериментального зрізу; аналіз результатів проведеного експериментального навчання.

Експеримент проводився згідно з послідовністю, визначеною М.Ляховицьким [6] і складався з *n'яти етапів*: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) етап констатації отриманих даних; 4) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики; 5) етап аналізу та інтерпретації результатів.

Першочерговим завданням організації експериментального дослідження було формулювання *гіпотези*

експерименту. Врахування теоретичних положень та методичних розробок для формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі АХТ дозволило нам висунути гіпотезу експерименту: досягнення високого рівня сформованості НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ є можливим за умови 1) інтегрованого формування лексичної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності (у читанні, говорінні та письмі); 2) поетапного формування лексичних умінь та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (у читанні, говорінні та письмі); 3) здійснення навчання на основі розробленої методики та відповідної підсистеми вправ на матеріалі художніх творів німецькомовної літератури (другої половини ХХ століття), відібраних відповідно до науково обґрунтованих принципів.

Мета експериментального дослідження полягає у перевірці ефективності розробленої методики формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ і виявленні найбільш оптимального варіанту використання укладеної нами підсистеми вправ. Відповідно до мети нами було визначено *завдання*: 1) провести передекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості лексичних умінь та навичок студентів третього року навчання; 2) проаналізувати результати передекспериментального зрізу з метою визначення можливості проведення експериментального навчання; 3) провести експериментальне навчання за розробленою методикою формування НЛК на основі АХТ; 4) провести усний та письмовий післяекспериментальний зріз з метою визначення досягнутого рівня сформованості НЛК у студентів третього курсу після проведення експериментального навчання; 5) перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики; 6) інтерпретувати результати післяекспериментального зрізу та порівняти два варіанти реалізації запропонованої методики формування НЛК на основі АХТ, з'ясувати доцільність того чи іншого варіанту розробленої методики; 7) сформулювати висновки щодо ефективності розробленої підсистеми вправ та запропонованої методики формування НЛК.

Згідно з головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленими П. Б. Гурвичем, проведений нами експеримент можна визначити як природний вертикально-горизонтальний відкритий [5, с.26-34]. Вертикальний характер експерименту допоміг визначити загальну ефективність розробленої методики формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ. Горизонтальний характер дав можливість порівняти два варіанти методики формування НЛК.

Експериментальне навчання проведено на базі Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка. Учасниками експерименту студенти III курсу німецького відділення факультету іноземних мов.

Експеримент проводився з дотриманням варійованих та неварійованих величин експерименту. **Неварійовані величини:** 1) кількість учасників експерименту; 2) тривалість (загальна кількість годин) експериментального навчання; 3) завдання передекспериментального та післяекспериментального зрізів; 4) система вправ для формування НЛК на основі АХТ; 5) критерії оцінювання рівня сформованості ЛК; 6) експериментатор-викладач (автор дослідження). **Варійованою** величиною була відмінність у способі й порядку виконання вправ для інтегрованого формування лексичної компетентності на різних етапах. Отже, для експериментального дослідження були сформовані експериментальні групи (ЕГ), які навчалися за двома варіантами методики: згідно з *першим варіантом* (А) методики навчання вправи для інтегрованого форму-

вання лексичних навичок різних видів мовленнєвої діяльності (МД): читання, говоріння та письма виконуються на вступному мотиваційному, операційно-пізнавальному, контрольному-оцінювальному та узагальнювальному етапах, тобто інтегрований характер формування ЛК простежується у всіх вправах. За *другим варіантом* (Б) методики навчання вправи для формування лексичних навичок продуктивних видів МД: говоріння та письма виконувалися лише на контрольному- оцінювальному та узагальнювальному етапах, що зумовлено складністю виконання вправ та недостатньою сформованістю лексичних навичок говоріння та письма на попередніх етапах.

Експериментальне навчання проводилося в чотири етапи: передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання, післяекспериментальний зріз та анкетування студентів. Зміст та завдання етапів реалізації експериментального навчання представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Структура методичного експерименту

Етап	Завдання етапу
Передекспериментальний зріз	Визначити вихідний рівень сформованості лексичних навичок читання, говоріння та письма
Експериментальне навчання	Перевірити ефективність розробленої системи вправ Простежити динаміку змін рівня сформованості НЛК Визначити оптимальний варіант методики формування НЛК на основі АХТ
Післяекспериментальний зріз	Визначити досягнутий рівень сформованості НЛК
Анкетування студентів	Дослідити думку студентів щодо проведених занять

Відповідно до варійованої умови експерименту, учасники ЕГ-1 та ЕГ-3 навчалися за першим варіантом (А) методики, яка передбачала виконання вправ, спрямованих на інтегроване формування лексичних навичок у читанні, говорінні та письмі на кожному етапі формування ЛК. Навчання ЕГ-2 та ЕГ-4 здійснювалося за другим варіантом (Б) методики, згідно з яким вправи для формування лексичних навичок говоріння та письма не виконувалися на вступному мотиваційному та операційно пізнавальному етапах.

Для визначення вихідного рівня сформованості лексичних знань, умінь та навичок у студентів експериментальних груп було проведено передекспериментальний зріз. У ході передекспериментального зрізу студентам було запропоновано прочитати коротке оповідання «Der andogranische Jude» автора Max Frisch, читання твору супроводжувалося виконанням вправ відповідно до чотирьох етапів формування ЛК на основі АХТ. Перш ніж описувати завдання передекспериментального зрізу, розглянемо критерії оцінювання рівня сформованості НЛК.

Визначаючи критерії оцінки рівня сформованості ЛК, необхідно враховувати той факт, що рівень сформованості лексичних навичок контролюється у процесі розвитку вмінь різних видів МД. Для аналізу рівня сформованості ЛК на основі АХТ пропонуємо обґрунтувати критерії оцінювання сформованості лексичних навичок в читанні, говорінні та письмі. Основним критерієм оцінювання рівня сформованості ЛК є правильність (правильність розуміння змісту тексту (рецептивна), правильність вживання ЛО в говорінні та письмі ((ре)продуктивна); враховується наявність і кількість лексичних помилок [7, с.233].

При визначенні критеріїв оцінювання рівня сформованості НЛК на основі АХТ, ми спиралися на дослідження науковців, які займалися розробкою критеріїв оцінювання іншомовних навичок і вмінь в усному та писемному мовленні та критеріїв оцінювання читання: Н.Андронік, Л.Бондар, Н.Бориско, В.Бухбіндер, Н.Гальскова, Н.Гез, Н.Горлова, О.Дацків, О.Дідух,

О.Петрашук, Н.Скляренко, О.Тарнопольський, О.Москалець Н.Топтигіна та ін. Розглянувши підходи вчених до оцінювання навичок та вмінь, ми адаптували виділені критерії до методики формування ЛК на основі АХТ.

Отже, ми визначили наступні критерії оцінювання рівня сформованості ЛК на основі АХТ: *критерій повноти і точності розуміння ЛО в АХТ* визначає рівень сформованості лексичної навички правильно співвідносити значення слова з контекстом речення [3, с.201] та правильність семантизації безеквівалентної, тематичної та емоційно/стилістично маркованої лексики. Тобто, оцінюється рівень сформованості лексичних навичок читання.

За критерієм *лексичної правильності* перевірявся рівень сформованості наступних лексичних навичок: вживання слів у властивих їм значеннях (контекстуальне та ситуативне вживання ЛО); підбір синонімів та антонімів; коректне вживання спільнокореневих слів та міжмовних омонімів; обґрунтоване повторення лексем (як вияв експресії).

Критерій *лексичної сполучуваності* визначає рівень правильності оперування ЛО у комунікативних ситуаціях, на рівні понадфразової єдності та тексту; оцінює здатність створювати визначені комбінації слів, з урахуванням синтагматичних характеристик.

За критерієм *відповідності вживання ЛО жанру та стилю* перевірявся рівень сформованості лексичної навички коректної реалізації тематичної/фахової лексики; стилістично маркованої лексики; враховувалася відсутність немотивованого багатослів'я та доцільність використання безеквівалентної лексики.

Критерій *широти діапазону мовних засобів*, які студент використовує при створенні усного або письмового повідомлення, характеризує якість та доцільність вибору мовних засобів для вираження комунікативної ідеї [1, с.152]. Оцінюється не лише правильне лексичне оформлення, але й багатогранність, багатство мови: використання синонімів, ідіом, кліше, фразеологізмів, безеквівалентної лексики, заміна простих ЛО на склад-

ніші, вивчені в процесі опрацювання лексики АХТ. Критерії оцінювання передекспериментального та

післяекспериментального зрізів та розподіл балів представлені у Таблиці 2.

Таблиця 2.

Критерії оцінювання рівня сформованості НЛК на основі АХТ

Критерії оцінювання	Показники	Максимальна кількість балів
1. Повнота і точність розуміння ЛО в АХТ	I. Лексичні навички читання	10
2. Лексична правильність	II. Лексичні навички читання, говоріння та письма	20
3. Лексична сполучуваність	III. Лексичні навички говоріння та письма	20
4. Відповідність вживання ЛО жанру та стилю	IV. Лексичні навички говоріння та письма	20
5. Широта діапазону мовних засобів	V. Лексичні навички говоріння та письма	30
Загалом		100

Зріз містив секції завдань, які перевіряли рівень сформованості лексичної компетентності в читанні (секція А), в говорінні (секція Б), у письмі (секція В).

Перше завдання було спрямоване на перевірку рівня сформованості лексичних навичок читання на рівні слова за критерієм повноти і точності розуміння ЛО в АХТ. Метою завдання було впізнати та семантизувати ЛО з врахуванням їх синтагматичного, фразового та понадфразового аранжування.

Друге завдання мало на меті визначити рівень сформованості лексичних навичок рецепції (читання) та початкових навичок репродукції (говоріння/письмо) за критерієм лексичної правильності шляхом виконання вправ на заповнення пропусків у тексті.

Метою *третього завдання* було перевірити рівень сформованості лексичних навичок на рівні понадфразової єдності, враховуючи правила лексичної сполучуваності. Студентам було запропоновано список слів з оповідання, до яких необхідно було підібрати відповідні ЛО, надавши понадфразовій єдності конкретного семантичного навантаження.

Четверте і п'яте завдання перевіряли рівень сформованості лексичних навичок говоріння, зокрема, четверте завдання перевіряло вміння вживати ЛО на рівні

речення/тексту у монологічному мовленні за критерієм лексичної сполучуваності та відповідності вживання ЛО жанру та стилю. У завданні потрібно було висловити думку щодо запропонованих цитат із АХТ, використовуючи у власному висловлюванні стилістично марковану лексику з оповідання. *Метою п'ятого завдання* була перевірка рівня сформованості навички миттєвого сполучення ЛО з іншими словами шляхом продукування діалогічних єдностей.

Шосте завдання передбачало перевірку лексичних навичок використання ЛО на текстовому рівні в різних композиційно-мовленнєвих формах писемного висловлювання за критерієм широти діапазону мовних засобів. Студентам пропонувалося написати коротку рецензію на прочитане оповідання.

Для визначення вихідного рівня сформованості ЛК ми послуговувалися коефіцієнтом навченості за формулою В. П. Беспалька: $K=Q/N$, де K – коефіцієнт навченості, Q – кількість правильних відповідей, N – максимально можлива кількість балів [2, с.53-69]. Рівень навченості вважається достатнім, якщо коефіцієнт є більшим або рівним 0,7.

Результати оцінювання виконаних завдань під час передекспериментального зрізу представлено в Таблиці 3.

Таблиця 3

Середні показники рівня сформованості лексичної компетентності за результатами передекспериментального зрізу

Групи	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості лексичних навичок у балах					Сума балів	Коефіцієнт навченості
	Повнота і точність розуміння ЛО в АХТ	Лексична правильність	Лексична сполучуваність	Відповідність вживання ЛО жанру та стилю	Широта діапазону мовних засобів		
ЕГ-1	7	8,18	7,82	10,91	12	45,91	0,46
ЕГ-2	6,27	8,45	8,27	8,91	11,73	43,63	0,44
ЕГ-3	6,1	8,3	9,7	9,6	12,2	45,9	0,46
ЕГ-4	7	8,44	8,89	10,11	10,89	45,33	0,45
Максимальні показники	10	20	20	20	30	100	1

Проаналізуємо результати передекспериментального зрізу.

Рівень сформованості лексичних навичок студентів не є задовільним. Середні показники сформованості ЛК майбутніх учителів на передекспериментальному зрізі становили 45,91 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,46), 43,5 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,44), 45,9 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,46), 45,33 в ЕГ-4 (коефіці-

єнт навченості – 0,45) що не відповідає мінімально достатньому коефіцієнту навченості за В. П. Беспальком. Найвищі показники були зафіксовані при виконанні студентами завдання за критерієм повноти і точності розуміння ЛО в АХТ (7 в ЕГ-1 (коефіцієнт – 0,7), 6,27 в ЕГ-2 (коефіцієнт – 0,63), 6,1 в ЕГ-3 (коефіцієнт – 0,61), 7 в ЕГ-4 (коефіцієнт – 0,7), що говорить про вищий рівень сформованості рецептивної лексичної компетентності

ніж продуктивної та достатній рівень сформованості читачької компетентності студентів третього року навчання, (який за вимогами програми відповідає рівню С 1.2) [8]. Показники, отримані студентами при виконанні завдань за критерієм відповідності вживання ЛО жанру та стилю (10,91 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,55), 8,91 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,45), 9,6 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,48), 10,11 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,51) є вищими, ніж показники, отримані при виконанні продуктивних видів мовленнєвої діяльності за критеріями лексичної правильності, лексичної сполучуваності та широти діапазону мовних засобів. Це можна пояснити тим, що студенти третього курсу вже оволоділи основами лексикології, зокрема, особливостями та нормами стилістики. Низькі показники спостерігаються при виконанні завдань за критеріями лексичної правильності (8,18 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,41), 8,45 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,42), 8,3 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,42), 8,44 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,42). Причиною таких результатів є наявність лексичних помилок, яких допускають студенти. Отримані результати за критерієм лексичної сполучуваності, у свою чергу, відображають недостатній рівень сформованості у студентів навички сполучати ЛО з іншими словами, дотримуючись правил та вимог лексичної сполучуваності: (7,82 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,39), 8,27 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,41), 9,7 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,49), 8,89 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,44). Найнижчі показники були отримані при виконанні студентами завдань за критерієм широти діапазону мовних засобів (12 в ЕГ-1 (коефіцієнт навч-

ності – 0,4), 11,73 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,39), 12,2 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,41), 10,89 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,36). Труднощі, які виникли у студентів під час виконання завдань з дотриманням вказаного критерію пояснюються його комплексним характером, адже враховується не лише доцільність вибору мовних засобів для вираження комунікативної ідеї, але й дотримання правил лексичної сполучуваності, використання мовних та контекстуальних синонімів, антонімів та омонімів, тобто критерій широти діапазону мовних засобів інтегрує в собі дотримання попередніх критеріїв щодо використання лексики. Таким чином, передекспериментальний зріз засвідчив недостатній рівень сформованості продуктивних лексичних навичок, зокрема, навички миттєвого сполучення ЛО з іншими словами, навички виклику та відтворення ЛО у зовнішньому мовленні, вибору відповідного стилю та здатності самостійного творчого продукування письмового повідомлення.

Описавши процедуру проведення передекспериментального зрізу та провівши підрахунки і аналіз результатів, було розпочато проведення наступного етапу методичного експерименту – експериментального навчання. Навчальний процес в експериментальних групах був організований відповідно до визначених етапів формування ЛК (вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольний-оцінювальний, узагальнювальний). Результати експериментального навчання були зафіксовані за допомогою післяекспериментального зрізу. Проаналізуємо результати післяекспериментального зрізу та порівняємо їх з показниками передекспериментального зрізу.

Таблиця 4.

Середні показники рівня сформованості лексичної компетентності за результатами післяекспериментального зрізу

Групи	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості лексичних навичок у балах					Сума балів	Коефіцієнт навченості
	Повнота і точність розуміння ЛО в АУГ	Лексична правильність	Лексична сполучуваність	Відповідність вживання ЛО жанру та стилю	Широта діапазону мовних засобів		
ЕГ-1	8,64	15,64	16,64	17,54	24	82,45	0,82
ЕГ-2	8,2	14,91	14,09	15,82	20	73,02	0,73
ЕГ-3	8,5	16,7	17,7	16,7	23,6	83,2	0,83
ЕГ-4	8,2	15,11	14,77	15,22	18,9	72,2	0,72
Максимальні показники	10	20	20	20	30	100	1

Як бачимо з таблиці 4, в усіх групах було досягнуто коефіцієнт навченості 0,7, що дає нам підставу простежити якісні зміни у рівні сформованості лексичної компетентності та вказує на загальну ефективність запропонованої методики (див. рис. 1).

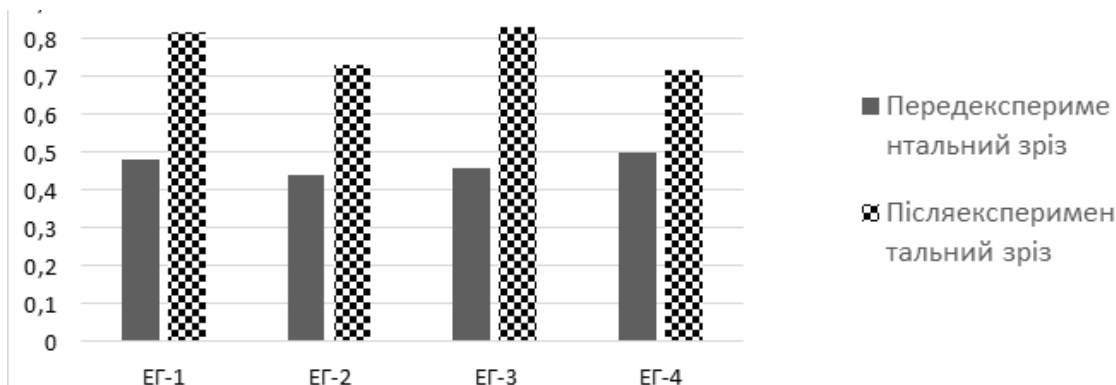


Рис. 1. Порівняння показників коефіцієнту навченості перед- та післяекспериментального зрізів в експериментальних групах

Висновки. Спираючись на отримані дані, можна зробити висновок, що обидва варіанти запропонованої методики формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ виявилися ефективними: показники в обох експериментальних групах підвищилися за всіма критеріями. Результати післяекспериментального зрізу засвідчили зростання коефіцієнту навченості, однак, з метою визначення більш ефективного варіанта запропонованої методики, експериментальні дані були перевірені за допомогою методів математичної статистики.

Таким чином, отримані результати експерименталь-

ного дослідження підтвердили висунуту гіпотезу про те, що належного рівня сформованості НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ є можливим за умови інтегрованого формування лексичної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності (у читанні, говорінні та письмі); поетапного формування лексичних умінь та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (у читанні, говорінні та письмі); здійснення навчання на основі розробленої підсистеми вправ і творів німецькомовної літератури другої половини ХХ століття, відібраних відповідно до науково обґрунтованих принципів.

Список використаної літератури

1. Баклаженко Ю.В. Методика індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Баклаженко Юлія Вікторівна. – Київ, 2016. – 212 с.
2. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П.Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С.52-69.
3. Вавіліна С.Г. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англійських пар-текстів / С.Г.Вавіліна // Вісник Запорізького національного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2014. – № 1 (22). – С.194–205.
4. Гладкий М. Наша газетна мова / М.Гладкий. – Фотопередрук з післясловом Олекси Горбача. – Мюнхен, 1992. – 175 с.
5. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спецкурс) / П.Б.Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
6. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universität und pädagogischen Hochschulen/ Бориско Н., Гутник В., Кліментьєва М., Ігнатенко Т., та інші. – К. Ленвіт, 2004. – 256 с.
9. Schmitt, N., Zimmerman, C.B. Derivate word forms: What do learners know?/ N.Schmitt, C.Zimmermann // TESOLQuarterly.– 2002. –36 (2). – PP.145-171.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, проф. Задорожна І.П.

Палецкая-Юкало Антонина

аспірантка кафедри практики англійського мовлення і методики його преподавання Тернопольский національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, г.Тернополь, Україна

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧЕСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Статья посвящена экспериментальной проверке эффективности разработанной методики формирования немецкоязычной лексической компетентности у будущих учителей на основе аутентических художественных произведений. Сформулирована гипотеза эксперимента, определены варьируемые и неварьируемые величины, тип эксперимента, описана его структура, проанализировано содержание и задачи пред- и послеэкспериментального срезов. Представлены и интерпретированы результаты экспериментальных срезов, которые подтвердили общую эффективность разработанной методики.

Ключевые слова: лексическая компетентность, методический эксперимент, этапы эксперимента, уровень сформированности навыков.

Paletska-Iukalo Antonina

PhD student

Department of Practice of English and Methods of its Teaching
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE METHODOLOGY OF FORMATION OF GERMAN LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF AUTHENTIC LITERARY WORKS

The article deals with the preparation and organization of the methodological experiment. The results of the experimental verification of the effectiveness of the elaborated methodology of formation of German lexical competence of future teachers on the basis of authentic literary works have been analyzed. The experiment was conducted according to its four stages: organization, realization, verification and interpretation. The structure of the experiment, type of experiment, its structure and the tasks of the stages of experiment have been described, the evaluation criteria of formation of lexical skills on the basis of authentic literary works have been defined.

Key words: lexical competence, methodological experiment, experiment stages, skills formation level

Палінчак Вероніка Миколаївна

викладач

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

АМЕРИКАНСЬКИЙ СТИЛЬ МЕНЕДЖМЕНТУ

В статті розглядаються питання забезпечення менеджменту в США. Проаналізовано різні наукові підходи до розуміння значення цього поняття. Менеджмент розглядається як професійна діяльність і галузь наукового знання. Розкрито сутнісні характеристики менеджера, які формуються в процесі професійної підготовки. Значна увага звертається на відмінності у поняттях «лідер» і «керівник». Підкреслюється важлива роль досвіду американського стилю менеджменту.

Ключові слова: американський стиль менеджменту, наукові підходи, професійна діяльність, керівник, лідер, менеджер.

Вступ. Сьогодні, зважаючи на надзвичайно складні політичні, соціально-економічні умови, Україна, як ніколи, потребує кваліфікованих фахівців управління – менеджерів. Оскільки значний досвід в розвитку менеджменту і професійної підготовки фахівців мають Сполучені Штати, доцільним є аналіз зарубіжного досвіду менеджменту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти менеджменту активно досліджуються вітчизняними вченими (Б.Андрушкін, І.Кулініч, Л.Орбан-Лембрик, Я.Стрельчук, Ф.Хміль, В.Яковенко та ін.). Серед зарубіжних учених відомими є М.Альберт, Т.Герет, Г.Доннел, С.Кунц, М.Мескон, Ф.Хедуорі та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості американського стилю менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Менеджмент (англ. «management» – управляти) – специфічний вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів [1, с.22]. У спрощеному розумінні менеджмент – це вміння досягти поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. В англійських 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.

Менеджмент є практичною професійною діяльністю і, водночас, специфічною наукою, яка виокремилася в самостійну галузь в кінці ХІХ-го на початку ХХ-го століття. Умовно розвиток менеджменту як науки можна поділити на три етапи: передфазу, фазу зародження і становлення наукового менеджменту (виникнення наукових шкіл у менеджменті) та сучасну фазу.

Науковий зміст менеджменту формує цілісна система знань про управління, нагромаджена століттями практичної діяльності людей і подана у вигляді теорій, ідей, концепцій, закономірностей, принципів, способів, форм і методів управління. Менеджмент як галузь наукового знання містить два взаємопов'язаних розділи: концептуальний – теорія менеджменту; прикладний – систематизований набір теоретично осмислених і практично обґрунтованих рекомендацій для конкретних ситуацій, які виникають у процесі управління різними типами організацій. Теорію менеджменту визначають як систему, побудовану на синтезі певних сфер суспільного знання [1]. Особливо тісно менеджмент зв'язаний з економічними і суспільними науками, математикою, соціологією, соціальною психологією, соціальною педагогікою тощо.

Наука і практика менеджменту запозичують і асимілюють з інших сфер знань те, що може принести

© Палінчак В.М.

реальну користь менеджерам. Менеджмент як наука зорієнтований на пояснення природи управлінської праці, встановлення зв'язків між причиною і наслідком, виявлення зовнішніх і внутрішніх чинників та умов, за яких спільна праця людей виявляється кориснішою і ефективнішою. Менеджмент дає можливість не тільки якісно управляти поточними справами, але й прогнозувати розвиток подій та відповідно розробляти стратегію і тактику діяльності організації.

Вітчизняні науковці активно долучаються до дослідження різних аспектів феномену «менеджмент», а також професійної підготовки фахівців менеджменту. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних підходів до тлумачення поняття «менеджмент». Так, І.Кулініч визначає менеджмент як «управління, керівництво, а також як дирекція, адміністрація» [2, с.170]. В.Яковенко стверджує, що «суть менеджменту полягає в управлінні продуктивністю і персоналом» [3, с.5]. Н.Коломінський розглядає менеджмент з психологічної точки зору як діяльність, спрямовану на створення в інших людей (підлеглих, партнерів, інших керівників) таких психологічних станів, якостей, які сприяють досягненню мети управління. З соціально-психологічної точки зору – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, в результаті якого забезпечується їх активна та скоординована участь у досягненні мети управління [4, с.6]. Всі ці визначення мають багато спільного і акцентують увагу на тих, чи інших особливостях менеджменту.

Вітчизняний науковець Ф.Хміль підкреслює, що суттєвою особливістю терміну «менеджмент» є те, що його переважно використовують стосовно управління господарською діяльністю. Застосування поняття «управління» правомірно щодо загальної характеристики цього виду людської діяльності, а «менеджмент» – щодо змісту, форм і методів конкретного управлінського впливу на діяльність суб'єкта ринкових відносин [1, с.25].

Менеджмент як управління в умовах ринкової економіки передбачає: орієнтацію організації на попит і потреби ринку, конкретних споживачів; виробництво видів продукції(послуг), які мають попит і можуть принести очікуваний прибуток; постійне прагнення до підвищення ефективності виробництва; господарську самостійність, яка забезпечує свободу прийняття рішень тими, хто відповідає за кінцеві результати організації; постійний перегляд цілей і програм залежно від ситуації, яка складається на ринку; необхідність використання сучасної інформаційної бази з метою здійснення багатоваріантних розрахунків для прийняття оптимальних рішень.

Розглянемо підходи зарубіжних учених стосовно тлумачення поняття «менеджмент».

Аналіз зарубіжної наукової літератури [5–10] свідчить, що значні напрацювання в цьому плані є в США. Причому, серед учених теж відсутня єдина позиція сто-

совно розуміння менеджменту. Поняття «менеджмент» використовується в таких значеннях: як синонім терміну «управління» організацією, видами діяльності; як еквівалент «керівництва національною економікою» у вищих ешелонах адміністрації; як аналог терміну «апарат управління».

У відомій праці М.Х.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі «Основи менеджменту» менеджмент розглядається як уміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект інших людей, як галузь знань, які допомагають здійснити цю функцію, а також в значенні мистецтва управління, яке проявляється в нестандартності, оригінальності рішень, швидкій реакції, імпровізації [9].

Нам імпонує позиція американських дослідників Г.Кунца і С.Доннела, які розглядають менеджмент як створення ефективного середовища для праці людей, які діють у формальних організованих групах [10, с.106]. Це – дуже просте, але цілком адекватне, на нашу думку, визначення.

Термін «управління» в США використовується стосовно трьох основних сфер: управління системами машин, технологічними процесами; управління діяльністю групи, колективу, який вирішує певне завдання; управління процесами, які відбуваються в живих організаціях. Часто «менеджмент» використовується в дуже вузькому значенні. Наприклад, існують суттєві відмінності в магістерських програмах у процесі професійної підготовки фахівців менеджменту для різних галузей: «Державне управління», «Державна політика і управління», «Бізнес-управління» та ін.

Сьогодні менеджмент в американських наукових джерелах все частіше розглядається як складне соціально-економічне, інформаційне, організаційно-технічне явище, яке є одночасно процесом діяльності і наукою з власними законами та принципами. Таким чином, можна виокремити основні варіанти формального визначення поняття «менеджмент» у науковій літературі США: практика виконання управлінських робіт; наука (галузь знань); функція (вид діяльності); технологія управління; орган (апарат) управління; люди, які здійснюють управління. Упродовж останніх десятиріч в США значного поширення набуває термін «самоменеджмент» (самоуправління).

На основі основних завдань, функцій менеджменту в американській літературі виокремлюють його види: виробничий, інноваційний, кадровий, інформаційний, фінансовий, податковий, міжнародний та ін.

Менеджерська діяльність пов'язана з аналізом і діагностикою ситуацій, визначенням основних завдань, тенденцій; висуненням управлінських альтернативних варіантів дій, оцінкою кожної альтернативи, визначенням найбільш адекватних вимогам дій; розробкою конкретного курсу (програми дій), який був би найбільш ефективним. Все це передбачає наявність в сучасного менеджера багатьох специфічних професійних та особистісних якостей і вмінь. Серед них найбільш важливими є: уміння керувати, взаємодіяти з людьми, що передбачає: високий рівень розвитку комунікативних здібностей, емпатію, об'єктивність, толерантність, лідерські якості, креативність; здатність створювати цілісну картину навколишньої дійсності, що передбачає: вміння відчувати політичний клімат та економічну ситуацію, вміння формувати позитивну громадську думку, прогнозувати розвиток; здатність мислити чітко і ясно, що передбачає: творчу уяву, цілісність та аналітичність мислення, інтуїцію, відчуття реальності, здатність приймати правильні рішення; здатність успішно завершувати справу, що передбачає: високий рівень саморозвитку і самомотивації, ентузіазм, амбіційність, здоровий глузд, адаптивність; особистісна зрілість, що

передбачає: професійність, адекватну самооцінку, чітке усвідомлення сильних і слабких сторін, прагнення до самовдосконалення, етичну поведінку, лояльність, стресостійкість. Менеджер також повинен мати широкий світогляд, бути хорошим психологом, добре відчувати ризики, вміти проводити маркетингові дослідження.

Деякі американські вчені (Д.Лімерк, Б.Кунгтон) зсередили увагу на пріоритетних індивідуально-особистісних якостях менеджера: нестандартне мислення, допитливість, винахідливість, емоційна стійкість, відкритість, гучність, самоорганізованість, обов'язковість, ерґійність, відповідальність, комунікативність та інші.

Ф.Вудкок наголошує на важливості здатності менеджера управляти собою, правильно розпоряджатися власним часом, вміти ставити мету і домагатися її досягнення, здатності швидко і ефективно вирішувати будь-які проблеми, гнучко реагувати на зміни ситуації, ефективно впливати на людей, допомагати співробітникам, створювати групи для виконання завдань, вміло використовувати людські ресурси, швидко засвоювати нові методи роботи, формувати нові уміння і навички.

Більшість американських учених підкреслюють важливість етичних вимог в менеджменті, що передбачає необхідність дотримуватися загальних норм моральної поведінки, прийнятих в даному суспільстві, і норм професійної етики. До цих норм зазвичай відносять: виконувати обіцянки, грати за правилами, використовувати чесні методи в конкурентній боротьбі, дотримуватися конфіденційності, отримувати прибутки без руйнування середовища тощо.

Всі вищезгадані якості зумовлюють успішність діяльності менеджера і, на думку вчених, повинні формуватися в процесі професійної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах.

Розглядаючи питання керівництва, не можна не згадати про таке поняття, як «лідерство.» Ці два поняття тісно зв'язані між собою, проте вони не тотожні. На думку багатьох учених, лідерство визначається, поперше, як провідне положення окремої особи соціальної групи, класу, партії, держави, що зумовлене більш ефективними результатами діяльності, по-друге, як процеси внутрішньої самоорганізації і самоуправління групи, колективу, що зумовлені індивідуальною ініціативою їх членів.

На відміну від лідера керівник завжди виступає посередником соціального контролю і адміністративно-державної влади. Лідер – це член групи, який добровільно взяв на себе значну міру відповідальності у досягненні групових цілей, більше, ніж того вимагають формальні приписи або суспільні норми. Формальний лідер призначається або обирається, набираючи таким чином статусу керівника. Неформальний лідер – це член групи, який найбільш повно у своїй поведінці відповідає груповим нормам і цінностям. Він веде групу, стимулюючи досягнення групових цілей і виявляючи при цьому більш високий рівень активності порівняно з іншими членами групи.

Аналіз відповідної літератури дає можливість визначити такі відмінності у змісті понять «лідер» і «керівник»: лідер покликаний здійснювати переважно регуляцію міжособистісних стосунків у групі, керівник здійснює регуляцію офіційних відносин; лідерство виникає за умов мікросередовища, керівництво є елементом макросередовища, воно пов'язано з усією системою суспільних відносин; лідерство виникає стихійно, керівник або призначається, або обирається (процес підконтрольний соціальній системі); явище лідерства менш стабільне, залежить від настрою групи, керівництво – більш стабільне; керівництво підлеглими порівняно з лідерством має більш визначену систему санкцій; процес прийняття рішення керівником значно

складніший, він опосередкований обставинами, які не обов'язково мають витoki в цій групі, лідер приймає безпосередні рішення, які стосуються групової діяльності; сфера діяльності лідера – здебільшого мала група, де він є лідер, а сфера діяльності керівника ширша, оскільки він репрезентує малу групу в більш широкій соціальній системі.

Незважаючи на суттєві відмінності, і лідер, і керівник мають справу з одно порядковим типом проблем: вони повинні стимулювати групу, націлювати її на ви-

рішення певних завдань. Лідерство – це чисто психологічна характеристика поведінки окремих членів групи. Керівництво здебільшого є соціальною характеристикою відносин у групі, перш за все, з точки зору розподілу ролей управління і підпорядкування.

Висновки. Значення сучасного менеджменту в тому, що він дозволяє перетворити людські знання, досвід і досягнення науково-технічного прогресу у потужну виробничу силу, що переконливо доведено на прикладі американського стилю менеджменту.

Список використаної літератури

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
2. Кулініч І.О. Психологія управління: підручник / І.О.Кулініч. – К.: Знання, 2011. – 415 с.
3. Яковенко В.Б. Менеджмент і маркетинг: Навч.посібник / В.Б.Яковенко. – К.: Вид-во Європ.у-ту. – 2007. – 144 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник / Н.Л.Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
5. Ільїна В.Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вероніка Юріївна Ільїна. – Ялта, 2009. – 237 с.
6. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance/ R.E.Boyatzis. – New York: John Wiley & Sons, 1982. – 272 p.
7. Peters Th J. In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies / J.Th.Peters. – New York: Harper & Row. – 1982, 325 p.
8. Bly R.W. Advertising Manager's Handbook / R.W.Bly. – NJ: Prentice Hall Englewood Cliffs, 1993. – 800p.
9. Мескон М.Х. Основы менеджмента / Пер. с англ. / М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедуори. – М. Дело, 1992. – 702с.
- 10.Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Пер. с англ./ Г.Кунц, С.Доннел. – М.: Прогресс, 1981. – 372 с.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Палинчак Вероніка

преподаватель

Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

АМЕРИКАНСКИЙ СТИЛЬ МЕНЕДЖМЕНТА

В статье рассматриваются вопросы менеджмента в США. Проанализированы различные научные подходы к пониманию значения этого понятия. Менеджмент рассматривается как профессиональная деятельность и отрасль научного знания. Раскрыты наиболее существенные характеристики менеджера, которые формируются в процессе профессиональной подготовки. Значительное внимание обращено на различия в понятиях «лидер», «руководитель», «менеджер». Подчеркивается важная роль опыта американского менеджмента.

Ключевые слова: американский стиль менеджмента, научные подходы, профессиональная деятельность, руководитель, лидер, менеджер.

Palinchak Veronika

Lecturer

State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

AMERICAN STYLE OF MANAGEMENT

This article deals with the problem of management in the USA. The meaning of the term «management» is defined and the most important and popular scientific approaches of Ukrainian and American scientists to the perception of the content of this term are discussed. American management style can be described as individualistic in approach, in so far as managers are accountable for decisions made within their areas of responsibility. Although important decisions might be discussed in open forum, the ultimate responsibility for the consequences of the decision lies with the boss – support or seeming consequences will evaporate when things go wrong. Therefore, American managers are more likely to disregard the opinions of subordinates than managers in other, more consensus or compromise-oriented cultures. This can obviously lead to frustrations, which can sometimes seem to boil over in meeting situations.

Key words: American management style, professional activity, scientific approaches, leader, manager, head.

УДК 378+008(07)

Пилипишин Олег Іванович

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

Бондаренко Сергій Васильович

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

«ЄВРОПЕЙСЬКА КУЛЬТУРА»: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

На прикладі навчальної дисципліни «Європейська культура» зроблено аналіз основних аспектів викладання гуманітарних дисциплін у системі вищої медичної освіти України загалом та у Тернопільському державному медичному університеті ім. І. Я. Горбачевського зокрема. Визначено особливості адаптації іноземних студентів до європейського (українського) соціально-культурного простору у процесі вивчення суспільних наук. Запропоновано деякі можливі шляхи покращення сприйняття та засвоєння навчального матеріалу іноземними студентами-медиками.

Ключові слова: європейська культура, європейська історія, іноземні студенти, адаптація, студенти-медики, освітній процес.

Вступ. Останнім часом кількість студентів-іноземців у вітчизняних вузах суттєво зростає. Найбільшу кількість іноземних студентів приймають медичні вищі навчальні заклади. Однією з найважливіших умов адаптації іноземних студентів вихідців з Азії та Африки в нашій країні, як першу країну європейського континенту в яку вони приїхали є, розуміння ними закономірностей устрою нового суспільства. У навчальному процесі на рівні ВНЗ це розуміння формується за допомогою вивчення дисциплін гуманітарного циклу, головне місце в якому, разом з мовою займає європейська історія, європейська культура, історія України та української культури.

Протягом декількох останніх років різні аспекти роботи зі студентами-іноземцями у ВНЗ розглядалися у дослідженнях таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як О.Адаменко, Н.Батаніна, Л.Богиня, Я.Гладир, І.Мельничук, М.Разорьонова, Т.Рахімова, І.Черненко, та ін. Однак праці цих авторів присвячені здебільшого питанням організації освітнього процесу та мовному аспекту роботи з іноземними студентами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості організації гуманітарної підготовки іноземних студентів у ВНЗ вивчає І.Мельничук [1], О.Яцишина [2], Н.Батаніна – загальні проблеми психологічної адаптації студентів-іноземців до нового суспільства [3]. Формуванню мовної компетенції іноземних студентів економічних та технічних спеціальностей присвячені роботи І.Черненко [4], Я.Гладир [5]. Глибокий аналіз особливостей соціальної адаптації студентів-іноземців під час вивчення української мови подано у роботі Л.Богині [6]. Однак, гуманітарні дисципліни та їх місце у процесі адаптації студентів-іноземців в культурному просторі європейського континенту залишається практично невивченим, що свідчить про актуальність нашого дослідження.

Метою статті є показати особливості, методи, форми і засоби педагогічної роботи з іноземними студентами під час вивчення дисципліни «Європейська культура».

Виклад основного матеріалу Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського (ТДМУ) має, мабуть, найбільший досвід співпраці з іноземними студентами та викладання англійською мовою дисциплін фахового та гуманітарного профілю.

Здебільшого, у ТДМУ здобувають освіту громадя-

ни країн Азії та Африки, рідні культури яких чужі, а в дечому і протилежні європейській. Вдала їх адаптація до нового середовища є запорукою швидкої інтеграції в незнайомий соціально-культурний простір. Соціальна адаптація студентів-іноземців неможлива без врахувань особливостей сприйняття і вивчення ними суспільних навчальних дисциплін.

У педагогічній роботі зі студентами-іноземцями насамперед треба враховувати психолого-педагогічні особливості їх адаптації в європейському соціально-культурному просторі. Студент-іноземець має звикнути до нових умов життя у незнайомій країні, ознайомитися з особливостями культури та побуту і, звичайно ж сприйняти їх. Для багатьох студентів відмова від старих звичок та умов життя і пристосування до нових – дуже складний процес. Більшість студентів, як правило, не мають навичок побутової праці тому, що вдома ніколи не займалися вирішенням цих проблем [2, с.48].

Іноземні громадяни, які щойно прибули в Україну на навчання, потребують допомоги студентів старших курсів, кураторів та інспекторів деканату. Викладачам також слід докладати зусиль до полегшення адаптаційного процесу. Передусім це стосується викладачів європейської історії та культури, які зобов'язані ознайомити іноземних студентів з елементарними правилами поведінки в новому для них суспільстві та сприяти застосуванню ними цих правил у повсякденному житті.

Відтак, безпосередньо у навчальному процесі, зокрема на заняттях з «Європейської історії», студенти-іноземці стикаються з певними проблемами, що гальмують та ускладнюють їхню інтеграцію в незнайомий соціально-культурний простір. Однією з найсуттєвіших є проблема мовного бар'єру. Не всі студенти, що приїжджають на навчання в ТДМУ, володіють англійською мовою (рівень володіння мовою у студентів різний, деякі з них не можуть спілкуватися навіть на елементарному рівні).

При розгляді особливостей навчання з іноземними студентами в процесі вивчення дисципліни «Європейська культура», треба зауважити, що викладання цього курсу повинно бути адаптоване до навчального процесу з іноземцями. Тут мається на увазі викладання цієї дисципліни на доступному для них рівні. Помічено, що навіть найпростіші поняття і факти в іноземних студентів викликають труднощі у сприйнятті та засвоєнні. Особливо це стосується власних назв: імен, географічних об'єктів, найменувань історично-культурних цінностей.

Окрім того, варто визначити коло наукових питань, тем, фактів, які охоплює курс «Європейська культура». Оскільки навчальним планом не передбачено вивчення релігієзнавства та етики, що є складовими культури кожного народу, дисципліна «Європейська культура» покликана об'єднати в собі кілька дисциплін: власне історію, культуру, етику, релігієзнавство, краєзнавство.

Мовна проблема, безперечно, є головною у процесі адаптації студентів-іноземців на європейському континенті, зокрема в Україні. Тут треба враховувати ускладнене сприйняття англійської мови, якою ведеться навчання іноземців, деякими з них. Для таких студентів в університеті організовані курси англійської мови, які тривають кілька місяців. Суспільні дисципліни вивчаються майбутніми медиками одними з перших (на I–II курсах). Таким чином, мовний бар'єр є дуже відчутним і викладачі зі свого боку змушені знаходити шляхи порозуміння з іноземними студентами. Крім того, ті зі студентів, які володіють англійською мовою, мають знання різного рівня. Отже, і в цьому випадку викладачу потрібно подавати матеріал на доступному (у мовному плані) для студентів рівні, зокрема, треба надавати перевагу використанню простих граматичних конструкцій, часто вживаної лексики, мінімальної кількості часових форм.

Не менш важливим аспектом є віросповідання іноземних громадян. Це питання особливо актуальне для студентів-мусульман (студенти, які прибули на навчання з країн Африки, переважно, є християнами, тому різниця у релігійних поглядах для них не настільки відчутна). Викладачу слід проявити неабияку толерантність та всіляко уникати будь-яких суперечок, провокацій, сутичок на релігійному ґрунті адже вони можуть стати підставою для несприйняття як викладача, так і навчальної дисципліни, навчального процесу, українського суспільства і навіть призвести до релігійної ворожнечі, неприпустимої ні в освітньому процесі, ні в суспільстві загалом.

Відзначимо, що надзвичайно важливим і необхідним є пояснення елементарних норм поведінки у суспільстві. Необхідно донести до студентів-іноземців такі звичні для студентів правила, як: заходячи у приміщення, слід зняти головний убір; слід вставати, коли в аудиторію заходить людина старша, незнайома, нова або викладач, висловлюючи таким чином повагу; потрібно вітатися з викладачами, знайомими та незнайомими, на заняттях та у позанавчальний час.

Викладач обов'язково повинен проводити паралелі між Європейською культурою та культурами рідних країн студентів-іноземців. Суттєво полегшує та покращує розуміння європейських культурних особливостей іноземними студентами можливість співставити їх з рідною культурою. Таку роботу доцільно проводити, використовуючи педагогічні інновації на зразок інтерактивних занять, «діалогу культур» з метою обміну інформацією. Дуже важливо тут спробувати знайти спільні риси в культурному надбанні України та рідних країн студентів та наголосити на них, а також звернути увагу на відмінності, які могли б проілюструвати самобутність кожної з культур. Такий метод роботи активізує увагу студентів, спонукає їх до мисленнєвої діяльності, зіставлення та аналізу, підвищуючи рівень уваги та запам'ятовування, полегшує розуміння історично-культурного матеріалу з дисциплін гуманітарного циклу.

Крім вище зазначених інтерактивних методів у навчальній роботі з іноземними студентами, особливу увагу приділяють групі наочних методів. У студентів-іноземців розуміння навчального матеріалу за допомогою традиційного навчання може викликати неабиякі труднощі. Передусім вони можуть виникати внаслідок мовного бар'єру (непорозуміння між викладачем та студентами). Тому, навчаючи студентів-іноземців, доцільніше звертатися до використання наочності [7, с.116].

Обов'язковим супроводом навчальної роботи викладача є метод ілюстрації. Навіть у випадку, коли студент не зрозуміє все з розповіді або ж більшість інформації

на слух не сприймає, у нього активізуються зорова пам'ять. Таким чином, якщо після заняття у студента не сформується цілісне уявлення про ті чи інші факти, у нього в пам'яті залишаться візуальні образи. Для прикладу, на заняттях з європейської культури використовуються карти (ілюстрація сучасних кордонів Європи та кордонів на всіх етапах розвитку європейського континенту, зображення визначних особистостей європейської культури).

Обов'язковим є мультимедійний супровід лекції. Наприклад, під час вивчення теми «Європейська культура часів Середньовіччя» викладач демонструє студентам англійську презентацію. У презентації подано не лише ілюстративний матеріал, а й факти, дати, власні назви. Уся текстова інформація структурована і представлена здебільшого у вигляді таблиць, маркованих списків, що значно полегшує сприйняття і засвоєння цієї інформації. Факти та події викладено тезами – простими, стверджувальними реченнями.

Ще один наочний метод – метод демонстрації – також доцільно використовувати, викладаючи студентам-іноземцям курс «Європейська культура». «Метод демонстрації забезпечує сприйняття як зовнішніх форм (характеристик), так і внутрішнього змісту не тільки в статичній, а й динамічній формі протікання, що дуже важливо для розуміння учнями глибинної суті, законів, закономірностей і принципів їх дії та існування, умов, що їх породжують» зазначають В. Н. Наумчик та Е. А. Савченко [8, с. 67]. Викладач демонструє зразки культурних досягнень: живопису, архітектурних пам'яток (в умовах аудиторного навчання їх фото та відеозображення), зразків народно-ужиткового мистецтва, музичних творів (у цьому випадку може бути застосована не зорова, а «слухова ілюстрація»), що активізують, крім зорової, також слухову пам'ять).

Доцільним у роботі з іноземними студентами стане використання методу екскурсії як різновиду методу демонстрації. Екскурсія як метод демонстрації забезпечує вивчення предметів, процесів, технологій тих, що існують в реальності. Зокрема, вивчення європейської культури в діяхронічному аспекті може відбуватися в процесі ознайомлення з виставковими експонатами у краєзнавчому, художньому музеях. Відвідання музеїв, галереї, різноманітних виставок стане корисним для сприйняття матеріалу, що стосується розвитку сучасної культури та мистецтва регіону.

Попри те, що наочні методи, які використовуються у ТДМУ у вигляді обов'язкового мультимедійного супроводу занять, інноваційні та інтерактивні методи значно полегшують процес викладання (для викладача) та навчання (для студентів), треба бути обережним у їх використанні і враховувати специфіку роботи з іноземними студентами. Наприклад, використання педагогічних інновацій та інтерактивних технологій у навчанні вітчизняних та іноземних студентів має свої особливості. Так, якщо для українських студентів відвідання театру чи філармонії стане корисним для засвоєння історично-культурного матеріалу, то іноземних студентів лише дезорієнтує. Тут вони замість того, щоб усвідомити інформацію, одразу ж зіткнуться з культурним та мовним бар'єром, а викладач, відповідно, не матиме можливості пояснити суть театральної чи музичної вистави. У такому випадку запланованому заходу обов'язково має передувати пояснення викладача.

Висновки. Навчання студентів-іноземців повинно відбуватися з урахуванням психолого-педагогічних особливостей адаптації цих студентів до нового середовища; у вивченні дисциплін гуманітарного циклу, передусім «Європейська культура», мають бути враховані три основні аспекти: мовний, релігійний та культурний. Робота з іноземними студентами-медиками є надзвичайно актуальною і потребує оптимального використання педагогічних інновацій інтерактивного характеру з використанням комп'ютерних і мультимедійних технічних засобів.

Список використаної літератури

1. Мельничук І.М. Гуманітарна підготовка майбутніх лікарів: філософський аспект / І.М.Мельничук, О.В.Яцишина // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2016. – Вип.1. – С.342-343
2. Яцишина О.В. Гуманітарна підготовка іноземних студентів у медичних університетах: дис...канд.пед.наук: спец: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / О.В.Яцишина. – Тернопіль, 2016. – 234 с.
3. Батанина Н.А. Проблемы адаптации иностранных студентов и пути их решения в НГУЭУ / Н.А.Батанина // Научные записки НГУЭУ. – 2008. – №1. – С.45–49. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://db.inforeg.ru/eni/artList.asp?j=11&id=0220711601&idfull=0420900056.pdf>
4. Черненко І.І. Принципи відбору та створення навчальних текстів у посібниках з наукового стилю мовлення для студентів-іноземців економічних спеціальностей / І.І.Черненко // Вісник Хмельницького національного університету. – 2007. – № 12. – С.204-207.
5. Гладир Я.С. Викладання української мови як другої іноземної у технічному ВНЗ: проблеми і перспективи / Я.С.Гладир // Вісник Хмельницького національного університету. – 2007. – № 12. – С.94–97.
6. Богиня Л. Деякі аспекти соціально-культурної адаптації іноземних студентів у процесі вивчення української мови / Л.Богиня // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Полтава, 2008. – Вип.3. – С.111-116.
7. Мельничук І.М. Особливості викладання курсу «Історія української культури» іноземним студентам-медикам / І.М.Мельничук, Л.М.Романишина, О.В.Яцишина // Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка. – 2012. – №12. – С. 114-118.
8. Наумчик В.Н. Этика педагога: учебно-методическое пособие / В.Н.Наумчик, Е.А.Савченко. – Минск: Ушверггэцкае, 1999. – 216 с.

Стаття надійшла до редакції 06.04.2017 р.

Пилипшын Олег Іванович

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

Бондаренко Сергей Васильевич

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

«ЕВРОПЕЙСКАЯ КУЛЬТУРА»: ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Обоснована необхідність дослідження особливостей изучения общественных наук иностранными студентами медицинских вузов. На примере курса «Европейская культура» произведен анализ основных аспектов преподавания гуманитарных дисциплин в системе высшего медицинского образования Украины в целом и в Тернопольском государственном медицинском университете им.И.Я.Горбачевского в частности. Выделены особенности адаптации иностранных студентов к европейскому (украинскому) социально-культурному пространству в процессе изучения общественных наук. Предложены некоторые возможные пути улучшения восприятия и усвоения учебного материала иностранными студентами-медиками.

Ключевые слова: европейская культура, европейская история, иностранные студенты, адаптация, студенты-медики, образовательный процесс.

Pylypyshyn Oleh

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

Bondarenko Serhiy

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

«EUROPEAN CULTURE»: FEATURES OF TEACHING THE COURSE FOR FOREIGN MEDICAL STUDENTS

The main aspects of the teaching of the humanities in higher medical education in Ukraine in general and particularly in I.Horbachevsky Ternopil State Medical University are analyzed by the example of discipline “European culture”. The features of adaptation of foreign students to European (Ukrainian) socio-cultural space within the study of social sciences are defined. A few possible ways to improve the perception and studying learning material by foreign medical students are proposed. When considering the characteristics of training foreign students within the study of “European culture”, it should be noted that the teaching of this course must be adapted to the educational process with foreigners. It is meant to teach this discipline accessible to their level. In addition, it is necessary to define the range of scientific issues, topics, facts covered by “European culture”. The teacher must draw parallels between European culture and the cultures of home countries of foreign students. The opportunity to compare European cultural features with the native cultures of students significantly facilitates and improves the understanding of international students. This kind of work appropriate to use educational innovations such as interactive sessions, “dialogue of cultures” to exchange information. It is important to try to find similarities in the cultural heritage of Ukraine and students’ native cultures and emphasize them, but also to pay attention to the differences that could illustrate the uniqueness of each culture. This method of activating students’ attention, encourages them to mental activity, comparison and analysis, increasing the level of attention and memory, facilitates the understanding of historical and cultural material of humanities disciplines.

Key words: European culture, European history, foreign students, adaptation, medical students, the educational process.

УДК 378:373.211.3.03:502

Пинзенник Олена Мафтеївна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ «ПРИРОДА» МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі формування компетентності у сфері «Природа» майбутнього фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Розглядається проблема оптимізації навчального процесу під час підбору форм, методів та прийомів організації природознавчої освіти студентів вищого навчального закладу, що сприятиме вирішенню навчальних і професійних проблем, формуванню інтересу і емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої природи, навчальної і професійної діяльності, а отже здатності до професійної самореалізації.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна підготовка, форми та методи професійної підготовки.

Вступ. Підготовка фахівців у галузі освіти вимагає принципово нового підходу, що зумовлено проблемами соціально-економічного розвитку України, процесами глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. Професійна підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку здійснюється у ВНЗ, де закладаються основи педагогічної освіти та професійної компетентності, а тому від якості підготовки значною мірою залежить подальше становлення майбутніх педагогів, їх успіх у педагогічній діяльності.

Необхідним компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є компетентність у сфері «Природа», яка допомагає пізнати та зрозуміти взаємозв'язки у довкіллі, виробити життєві орієнтири, сформувавши актуальне бачення місця людини в природі, активізувати потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, а отже, сприяє професійному зростанню майбутніх фахівців, формуванню загальної професійної компетентності, екологічного мислення, ціннісного ставлення до навколишньої природи. В умовах оновлення змісту природознавчої освіти, великого значення набуває впровадження нових технологій компетентнісного підходу навчання природознавства, які сприяють формуванню особистісних та професійних якостей майбутніх вихователів, здатності до навчання упродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широке використання поняття «компетентнісний підхід» у нормативно-правових і концептуальних документах, у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить, що цей підхід стає реалією сучасної освіти та активно реалізується в навчально-виховному процесі, оскільки вирішення завдань сучасної вищої освіти потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності тих, хто навчається, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів завжди приділялася значна увага, зокрема, таким її аспектам, як: дидактичні засади професійної підготовки фахівців (В.Бондар, С.Гончаренко), розвиток особистості педагога у процесі професійної підготовки (Г.Балл, Г.Васянович, В.Рибалка та ін.); оволодіння основами педагогічної майстерності (І.Зязюн, С.Барбіна) та педагогічної творчості (В.Кан-Калик, Н.Кічук, М.Д.Нікандров, С.Сисосва та ін.); теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в освіті (В.Болотов, Г.Селевко, В.Химинець та ін.); створення сучасних моделей і технологій особистісно орієнтованого навчання та виховання (Ш.А.Амонашвілі, І.Бех, О.Савченко, А.Хуторський та ін.).

Увага ряду науковців зосереджувалася і на професійній підготовці вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкової школи. Розглядалися © Пинзенник О.М.

теоретичні та методичні засади підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів (Ч.Корчинський, Н.Пічко, Т.Поніманська); формування еколого-педагогічної культури вихователя (Н.Лисенко); формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів засобами інтелектуальної гри (В.Бенера); розвиток творчого потенціалу особистості вихователя (В.Лисовська); професійна підготовка студентів у педагогічному коледжі (С.Балашова, О.Полякова, О.Тимчик); природознавча підготовка вихователя дошкільного навчального закладу (Г.Беленька, Н.Яришева та ін.) та вчителя початкової школи (Т.Байбара, Н.Бібік, О.Біда та ін.); екологічне виховання дітей дошкільного віку в процесі ознайомлення з природою (О.Білан, Н.Горопаха, З.Плохій та ін.); виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку (В.Маршицька).

Разом з тим, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема компетентнісного підходу у процесі навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ще недостатньо досліджена як в теоретичному, так і в практичному аспектах, зокрема не дістали ґрунтовного розкриття і обґрунтування зміст, форми і методи навчання, які мають забезпечити формування компетентності у сфері «Природа» майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Метою статті є виявлення оптимальних форм і методів формування компетентності у сфері «Природа» майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Ефективність процесу формування природознавчої компетентності залежить від того, наскільки його завдання, зміст, форми і методи відповідають установкам, потребам, інтересам і ціннісним орієнтаціям майбутніх педагогів. Це надає пріоритет компетентнісному підходу у навчанні природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищому навчальному закладі.

Сьогодні відбувається активне переосмислення педагогічних ідей з точки зору компетентнісного підходу в освіті.

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти було обґрунтовано О.Овчарук [3], на думку якого саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях.

І змістова, і процесуальна складові компетентнісного підходу спрямовані на досягнення нового цілісного освітнього результату, який віддзеркалює підсумок од-

ночасного засвоєння змісту освіти й розвитку особистості, що опанувала значущий для неї зміст.

В умовах компетентнісного підходу у процесі формування природознавчих знань майбутніх фахівців дошкільної освіти здебільшого акцентується увага на результаті навчання; при цьому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність педагога діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності у процесі виховання дітей дошкільного віку.

Однією з визначних умов реалізації проблеми компетентнісного підходу в умовах вищого навчального закладу є підбір форм, методів та технологій організації навчального процесу.

Форми організації навчання є вираженням узгодженої діяльності викладача і студентів, яка здійснюється у встановленому порядку і певному режимі. Вони мають соціальну зумовленість, регламентують спільну діяльність учасників педагогічного процесу, визначають співвідношення індивідуального і колективного навчання, ступінь активності студентів в пізнавальній діяльності та керівництва нею з боку викладача.

До основних форм організації процесу формування компетентності у сфері «Природа» у вищому навчальному закладі ми відносимо:

- компетентнісно орієнтовані лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, навчально-пізнавальні екскурсії в природу;
- пробні та відкриті заняття в базових дошкільних навчальних закладах для студентів;
- індивідуальні консультації;
- самостійна пошуково-дослідницька робота студентів: спостереження за об'єктами і явищами природи та аналіз їх результатів, ведення календарів фенологічних спостережень, інвентаризація природних об'єктів, фіксація вражень у колекціях, гербарному матеріалі, проектування, курсова робота;
- позааудиторна робота студентів: пошуково-дослідницька та практично-доцільна діяльність у природничій лабораторії, на навчально-дослідній земельній ділянці навчального закладу; екскурсії в природу; участь у конкурсах, конференціях, загальноміських заходах з охорони природного довкілля.

Серед основних умов, які визначають ефективність процесу формування природознавчої компетентності, особливе місце посідають методи навчання, бо вони безпосередньо формують і визначають характер взаємин викладачів і студентів, суттєво впливають на формування суб'єкт-суб'єктних стосунків між ними.

Формування компетентності у сфері «Природа» майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це процес активного оволодіння теоретичними та практичними основами природознавства та методики ознайомлення дошкільників з природою, тому головне місце серед методів навчання повинні зайняти ті, що забезпечують розвиток творчого потенціалу особистості, вчать майбутнього фахівця самостійно здобувати знання, інтенсифікують процес навчання та передбачають його тісний зв'язок з практикою. Тобто, навчальний процес має бути орієнтований на застосування активних методів навчання [2, с.45].

На основі аналізу існуючих методів навчання, ми виділяємо серед них ті, які найкращим чином сприяють особистісно орієнтованому навчанню основ природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, їх підготовці до професійної діяльності, а саме: аналіз педагогічних ситуацій, евристична бесіда, навчально-тематична дискусія, ділові та рольові ігри, пошуково-дослідницька діяльність, творчі проекти, вікторини, імітаційні тренінги тощо.

Як зазначає Г.В.Беленька, з метою забезпечення більшої ефективності методів навчання доцільно вводити до їх структури інтерактивні прийоми, що стиму-

люють активність студентської аудиторії та допомагають зробити взаємодію суб'єктів навчальної діяльності більш відкритою, а отже і конструктивною. Вчена виділяє серед них такі: прийом активного слухання; робота за структурною моделлю; змагальний прийом; прийом «великого аркушу» для запису думок, фактів, доказів; жарт, художнє слово; використання наочності; невербальне спілкування та інші [1, с.82-99].

Ми поділяємо думку автора, і вважаємо, що у процесі формування компетентності у сфері «Природа» майбутніх вихователів доцільно використовувати такі інтерактивні прийоми навчання: нетрадиційне привітання та повідомлення теми заняття; проблемні питання; пізнавальні завдання; змагання; художнє слово; невербальне спілкування; активізація суб'єктного досвіду студентів; плани-проекти лекцій, семінарських занять.

До педагогічних технологій реалізації компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відносимо технології: дослідницької роботи у групі; індивідуалізації і диференціації навчання; створення ситуації успіху; творчого розвитку [4, с.82-99].

Коли рівень поінформованості студентів досить високий і вони мають досвід професійної діяльності, можна ставити проблемні запитання, які, вказуючи на сутність навчальної проблеми, спонукають до обмірковування проблемної ситуації. Так, при вивченні теми: «Організація еколого-розвивального середовища дошкільного закладу» ми ставили студентам таке запитання: «Як, на вашу думку, доцільніше організувати осередки природознавчого змісту, щоб забезпечити всебічний розвиток дитини-дошкільника? Як здійснювати реалізацію завдань з методики ознайомлення дітей з природою, якщо площа ділянки обмежена і не відповідає нормам?». Студенти, замислюючись над змістом ситуації, виявляють інтерес до теми лекції, намагаються самостійно або разом з викладачем розв'язати проблемну ситуацію. Навчальні проблеми повинні бути посильні за своєю складністю, враховувати пізнавальні можливості студентів, міститися в руслі предмета, і становити інтерес для майбутньої професійної діяльності.

Ефективними у підготовці до практичної діяльності майбутнього вихователя, є також практичні заняття з елементами моделювання фрагментів занять з ознайомлення дітей з природою, що проводяться з метою набуття або корекції навичок та умінь професійної діяльності майбутніх вихователів. Такий метод називають тренінгом. Отже, тренінг – це корекційний метод виховання, орієнтований на активну групову психологічну роботу [5]. У процесі тренінгу виділяються мікро ситуації в умовах, коли студент повинен тренувати і виробляти ті чи інші вміння (наприклад: провести спостереження за об'єктом природи, поставивши відповідні запитання до дітей (уявно); провести початок заняття (сюрпризний момент); один із етапів дидактичної гри; дослід тощо).

Тренінги використовуються і з метою формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до природи та її об'єктів. Соціально-психологічні тренінги екологічного спрямування – це самоаналіз ставлення до природи. Самоаналіз допомагає студентам визначити, наскільки адекватним є їхнє ставлення до природи, накреслити шляхи самовдосконалення.

При цьому розв'язуються такі завдання: – підвищення рівня позитивного емоційного сприйняття природних об'єктів; – корекція потреб та мотивів взаємодії особистості з об'єктами природи.

Для забезпечення оптимального виховного впливу серії тренінгів важливо дібрати їх види, адекватні переліченим завданням. Залежно від мети розрізняють тренінги: ділового спілкування; самостійного пошуку; почуттєвого досвіду; взаємосприйняття; самопізнання тощо.

Нами використовувалися тренінги почуттєвого досвіду («Обмінюємося враженнями», «Я – об'єкт природи»), оскільки для майбутнього вихователя важливим є здібність і бажання чуттєво пізнавати природу. Розвивати цю природну здібність людини можливо, використовуючи чуттєво-образні способи пізнання, а саме:

- олюднення (надання об'єктам і явищам природи функцій людини);
- емпатія («вживання» в об'єкт, чуттєве споглядання, тобто відчуття додатковості до природи, наприклад: «Я – річка», «Я – пташка», «Я серед квітів», «Я серед дерев»).

З метою моделювання професійної діяльності майбутніх вихователів, проводимо практичні заняття у формі рольової гри: «Гра-заняття у дитячому садку», «Консультація для батьків», «Батьківські збори» та ін. У грі вирішуються завдання навчання та виховання дошкільників у процесі ознайомлення з природою.

Крім того, гра сприяє колективній співпраці, активності, контактності, професійній відповідальності та дисциплінованості. Вона забезпечує формування творчих умінь майбутнього фахівця щодо узагальнення, аналізу, прогнозування професійної діяльності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Аналіз проблеми компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів показав, що означена проблема перебуває в центрі уваги дослідників. Доцільними формами і методами формування компетентності у сфері «Природа» майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є: дискусія, аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри, вікторини, творчі проекти, пошуково-дослідницька діяльність у природі; педагогічні технології: відкритого навчання, творчого розвитку, створення ситуації успіху, ситуації вибору, опора на суб'єктивний досвід студента.

Таким чином, застосування різноманітних форм, методів і технологій у процесі формування компетентності у сфері «Природа» сприяє створенню умов для глибокого й повного засвоєння студентами навчального матеріалу, вирішенню навчальних і професійних проблем, розвитку творчих здібностей студентів, підвищенню комунікативної активності, формуванню інтересу і емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої природи, навчальної і професійної діяльності, а отже здатності до професійної самореалізації.

Список використаної літератури

1. Бельська Г.В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі (на матеріалі курсу «Методика ознайомлення дошкільників з природою») / Нац. Пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: 2003. – 118 с.
2. Козак Л.В. Використання інтерактивних методів та прийомів в особистісно орієнтованому навчанні природознавству майбутніх вихователів //Інтерактивні методи навчання як засіб оптимізації навчально-виховного процесу (з досвіду підготовки бакалаврів спец. «Дошкільне виховання»). Науково-методичний посібник. – К.: Київський педагогічний коледж ім. К.Д. Ушинського, 2006. – С. 44-52.
3. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. [Електронний ресурс]/ О.Овчарук. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/381>
4. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С.Сизоненко – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
5. Пинзеник О.М. Методика викладання дисциплін природознавчого циклу. Навчальний посібник / О.М.Пинзеник. – К.: Кондор-Видавництво, 2014. – 120 с.

Стаття надійшла до редакції 07.04.2017 р.

Пинзеник Елена

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Мукачевский государственный университет, г. Мукачево, Украина

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ «ПРИРОДА» БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме формирования компетентности в сфере «Природа» будущего специалиста дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Рассматривается проблема оптимизации учебного процесса при подборе форм, методов и приемов организации природоведческого образования студентов высшего учебного заведения, что будет способствовать решению учебных и профессиональных проблем, формированию интереса и эмоционально-ценностного отношения к окружающей природе, учебной и профессиональной деятельности, а следовательно – способности к профессиональной самореализации.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная подготовка, формы и методы профессиональной подготовки.

Pynzenyk Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Preschool and Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF COMPETENCE IN THE FIELD «NATURE» OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL CHILDREN

The article deals with the problem of formation of competence in the field of «Nature» of future specialist pre-school education in the process of professional training in high school. An essential component of the training of future teachers of preschool educational institutions is a competence in the field «Nature» that helps to know and understand the relationships in the environment, to set life direction, to form the actual vision of human's place in nature, intensify a need for self-education and self-improvement, and therefore, promotes the professional growth of future professionals, the formation of general professional competence, ecological thinking, value attitude to nature. In conditions of content updates Natural Science education, of great importance is the introduction of new technologies of competency approach teaching Natural Science, which contributes to the formation of personal and professional qualities of future teachers, ability for learning throughout life. The effectiveness of the process of formation Natural Science competence depends on how its objectives, contents, forms and methods corresponding settings, needs, interests and value orientation of future teachers.

Key words: competence, competence approach, professional training, forms and methods of professional training.

УДК 371.134:364

Повідайчик Оксана Степанівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

Повідайчик Михайло Михайлович

кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри кібернетики і прикладної математики,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті вивчаються різні наукові підходи щодо трактування поняття «науково-дослідницька робота». Науково-дослідницька робота студентів розглядається як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, який виникає в результаті функціонування індивідуальних механізмів пошукової активності і передбачає самостійне дослідження, спрямоване на теоретичне й експериментальне вивчення явищ і процесів, обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання.

Ключові слова: наука, наукове дослідження, науково-дослідницька робота, професійна підготовка фахівців, наукові методи пізнання.

Вступ. Одним із показників якості вирішення певної проблеми, в тому числі розробки концептуальних підходів до формування готовності майбутніх фахівців до науково-дослідницької роботи і методичних засад їх реалізації на практиці, є чіткість і однозначність використованого понятійного апарату. Однак, на даний час у науковій літературі спостерігається семантична невизначеність термінології, яка характеризує суть і зміст науково-дослідницької діяльності фахівців. У зв'язку з цим проаналізуємо позиції вітчизняних науковців щодо трактування цього феномену і сформулюємо власне бачення даного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми науково-дослідницької підготовки студентів досліджені низкою вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, основам організації наукових досліджень майбутніх фахівців різних професійних галузей присвячені праці Г.Артемука, Н.Гавриша, Т.Голуб, В.Мюррея, В.Раєвського, Я.Логвінової та ін. Проблема активізації дослідницької діяльності студентів вирішується С.Венгером, М.Даниловим, О.Дубасенюк, Т.Дьячек, Є.Кукліним, Т.Клімовим, О.Микитюк, Н.Уйсімбаєвої та ін.

Метою статті є дослідження основних наукових підходів щодо визначення поняття «науково-дослідницька робота» студентів.

Виклад основного матеріалу. Традиційно вважається, що науково-дослідницька робота студентів (НДР) – це система методів, засобів і заходів для засвоєння студентами в процесі навчання різних етапів науково-інноваційного циклу, що включає фундаментальні й прикладні дослідження. НДР є одним із найважливіших засобів ефективної підготовки фахівців через оволодіння основами професійної творчої діяльності, методами, прийомами і навичками виконання науково-дослідних робіт, розвитку креативності, самостійності, здібності швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях. Крім того, під НДР розуміють пошукову діяльність, яка виражається, перш за все, у самостійному творчому дослідженні. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, встановлення їх зв'язків і відношень, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання [1, с.114].

Вивчаючи проблему дослідницької підготовки майбутніх вчителів-біологів, Я.Логвінова виділяє в НДР студентів два взаємопов'язаних елементи: навчання елементам дослідницької діяльності, організації та методи-

ки наукової творчості та наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів [2, с.84].

Дослідниця Н.Уйсімбаєва, розглядаючи науково-дослідницьку роботу студентів як одну з форм пізнавально-творчої діяльності, вважає, що НДР забезпечує формування інтелектуальної активності, яка є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця [3, с.244]. При цьому, як доповнює Я.Черньонков, у структурі НДР можна виділити три групи базових дослідницьких вмінь – методологічні (загальнотеоретичні) вміння: аналізувати теоретичні явища; узагальнювати проблему дослідження; застосовувати теоретичні знання на практиці; знаходити наукове вирішення проблеми; методичні вміння: проводити експеримент; використовувати методи наукового дослідження; будувати систему операцій, досліджень; технічні вміння: користуватися бібліографічними та іншими каталогами; працювати з обладнанням під час дослідження; ілюструвати таблиці, схеми; цитувати літературу; оформлювати науково-дослідну роботу [4, с.434].

С.Райхман під науково-дослідною роботою магістрантів педагогічної освіти пропонує розглядати діяльність, яка виражена, передусім, у самостійному креативному дослідженні. Така практика спрямована на пояснення явищ і процесів, встановлення їхніх зв'язків і відношень, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання. Внаслідок пошукової діяльності суб'єктивний характер «відкриттів» може набувати певної об'єктивної значущості й новизни [5, с.165].

Про значну роль НДР у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів зауважують також Г.Артемук і Т.Голуб. Наукові інтереси і дослідницькі мотиви майбутніх педагогів у процесі НДР можна в цілому розбити на етапи, в яких фахівці: вивчають методи наукового дослідження і адаптуються до нових умов навчання, виконуючи репродуктивні і репродуктивно-дослідницькі види діяльності; активно займаються навчально-дослідницькою діяльністю, виконуючи дослідницькі завдання в рамках самостійної роботи; беруть участь у навчальному дослідженні (за значного збільшення обсягу самостійної роботи) та у виробничо-наукових розвідках.

Основними цілями ефективності НДР є підвищення якості професійної підготовки, формування у майбутнього фахівця здатності думати самостійно і творчо. Загалом їх можна сформулювати як: розвиток комплексу дослідницьких, експериментальних і теоретичних знань, вмінь і компетентностей у майбутнього вчителя;

формування діалектичної логіки і наукового мислення; формування наукового світогляду і оволодіння методами наукового пізнання; формування професійного і культурного світогляду фахівця через інтеграцію освітнього і наукового прогресу; створення позитивної мотивації і стійкого інтересу до спеціальності, яка вивчається; прищеплення інтересу до науково-дослідної роботи і усвідомлення її суспільної значущості; вироблення навичок публічних виступів і участі у наукових дискусіях; осучаснення професійної підготовки в процесі оновлення змістової сторони освітнього стандарту тощо [6; 7]. При цьому особливої цінності набувають такі соціально та особистісно-значущі якості як готовність до рішучих та цілеспрямованих дій, прагнення до самовдосконалення й творчого пошуку, до підвищення ефективності та якості педагогічної праці, до використання інтерактивних, інформаційних та педагогічних технологій [8].

Підтримуючи думку В.Прошкіна, зауважимо, що розглянуті позиції вітчизняних науковців не враховують, що значна кількість студентів, які не мають чітко виражених здібностей до науково-дослідної діяльності, можуть виявитися поза нею [1]. На нашу думку, підготовка студентів до НДР в умовах вищого навчального закладу повинна відбуватися у вигляді системи, яка б передбачала: навчально-наукову діяльність, студентські наукові дослідження, а також реалізацію форм, методів і педагогічних умов, спрямованих на формування в студентів мотивації до здійснення наукових досліджень з

опорою на індивідуалізацію навчального процесу.

Ми погоджуємося з думкою Г.Ягенської, яка вважає, що науково-дослідницька робота студентів передбачає тісну співпрацю з викладачем. Об'єктом цієї взаємодії є матеріал дослідження. Роль викладача – розуміти й спрямовувати діяльність студента, через предмет дослідження сприяти опануванню дослідницькими методами, глибокому оволодінню науковою інформацією [9, с.342]. При цьому, в процесі впровадження науково-дослідницьких технологій особлива увага повинна приділятися формуванню й корекції процесу засвоєння знань, розвитку пошуково-творчих здібностей та оцінюванню результатів навчально-пізнавальної діяльності [10; 11].

Висновки. Таким чином, узагальнюючи наукові підходи вітчизняних науковців, під НДР студентів будемо розуміти особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, який виникає в результаті функціонування індивідуальних механізмів пошукової активності і передбачає самостійне дослідження, спрямоване на теоретичне й експериментальне вивчення явищ і процесів, обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання.

Отримані в процесі дослідження висновки не претендують на вичерпне вирішення окресленої проблеми. Необхідним є подальше вивчення структури готовності студентів до науково-дослідницької роботи, а також форм, методів і засобів її формування в процесі професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Прошкін В. Основні підходи до визначення поняття «науково-дослідна робота студентів» / В.Прошкін // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Вип.2(5). – 2009. – С.114-117.
2. Логвінова Я. Науково-дослідницька робота студентів як умова формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології / Я.Логвінова // Гірська школа українських Карпат. – Вип.8-9. – 2013. – С.84-86.
3. Уйсімбаєва Н.В. Науково-дослідницька діяльність майбутнього фахівця / Н.Уйсімбаєва//Зб.наук.праць: Наукові записки. – Вип.88. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВК/ДПУ ім.В.Винниченка, 2010. – С.243-246.
4. Черньонков Я. Науково-дослідна робота майбутніх учителів іноземних мов у процесі індивідуалізації їхньої професійної підготовки / Я.Черньонков // Наукові записки. Серія: філологічні науки. – Вип.104 (2). – С.431-436.
5. Райхман С. Науково-дослідна робота майбутніх магістрів педагогічної освіти як педагогічний феномен / С.Райхман // Вісник Дніпропетровського університету ім.А.Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. – 2015. – №1(9). – С.164-170.
6. Артемчук Г.І. Методика організації науково-дослідної роботи: навч. посіб. / Г.І.Артемчук, В.М.Курило, П.М.Кочерган. – К.: Форум, 2000. – 271 с.
7. Голуб Т.П. Інтеракція змісту науково-дослідницької роботи студентів і якості вищої технічної освіти / Т.П.Голуб // Наука і освіта. – 2011. – №6. – С.51-54.
8. Спіцин Є.С. Шляхи оптимізації організації науково-дослідної роботи студентів педвузу / Є.С.Спіцин, І.В.Чмихало // Психолого-педагогічна підготовка вчителя іноземної мови в умовах перебудови школи: зб. наук. праць / за заг.ред.М.Б.Євтуха. – К.: КДПШМ, 1990. – С. 117 – 125.
9. Ягенська Г.В. Співпраця вчителя і учнів у процесі науково-дослідницької роботи як шлях до саморозвитку особистості: матеріали наук.-метод. посіб. / Г.В.Ягенська // Орієнтація на особистість. – Луцьк, 2006. – С.342-343.
10. Денисенко Н. Науково-дослідницька робота студентів педагогічного коледжу як один зі стратегічних напрямів фахової підготовки майбутнього вчителя фіз. культури /Н.Денисенко//Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб.наук.пр. – №.1. – 2009. – С.29-32.
11. Семакова Т. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача / Т.Семакова, О.Сіліщенко // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012. – Вип. 1(1). – С.124-127.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2017 р.

Повидайчик Оксана

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Повидайчик Михаил

кандидат экономических наук, доцент
доцент кафедры кибернетики и прикладной математики
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

В статье изучаются различные научные подходы к трактовке понятия «научно-исследовательская работа». Научно-исследовательская работа студентов рассматривается как особый вид интеллектуально-

творческой деятельности, которая возникает в результате функционирования индивидуальных механизмов поисковой активности и предполагает самостоятельное исследование, направленное на теоретическое и экспериментальное изучение явлений и процессов, обоснование фактов, выявление закономерностей с помощью научных методов познания.

Ключевые слова: наука, научное исследование, научно-исследовательская работа, профессиональная подготовка специалистов, научные методы познания.

Povidaychyk Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Povidaychyk Mykhailo

Candidate of Economical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Applied Mathematics and Cybernetics
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

MAIN APPROACHES TO STUDENTS' SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK

The article examines various scientific approaches to the interpretation of the term «scientific and research activity». Three groups of basic research skills in the structure of scientific and research work have been defined. The defined general theoretical skills are: to analyze theoretical phenomena; to summarize research problem; to apply theoretical knowledge in practice. The defined methodological skills are: to conduct an experiment; to use methods of scientific research; to build system of operations. The defined technical skills are: to use bibliographic and other directories; to work with the equipment during the study; to illustrate tables, charts; to quote literature; to execute scientific and research work.

Key words: science, scientific research, scientific and research work, professional training of specialists, scientific methods of cognition.

УДК 37. 013.322(410)

Поліщук Віра Аркадіївна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, України

Богущька Анастасія Анатоліївна

фахівець секретаріату
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет МОЗ України»
м. Тернопіль, України

Пришляк Оксана Юріївна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, України

МЕТА І ПРИНЦИПИ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті здійснено аналіз поняття Університети третього віку (The University of the Third Age (U3A) як міжнародного руху, мета якого полягає у стимулюванні членів громади в третьому віці життя до активної життєдіяльності й самореалізації через створення й забезпечення функціонування просвітницько-дозвіллевих закладів різноманітних за типом й характером діяльності. Схарактеризовано історію виникнення й розвитку Університетів третього віку у Великій Британії. Розкрито зміст і суть діяльності Національного вищестоячого органу Університетів третього віку у Великій Британії – Тресту, який представляє усі Університети третього віку Великої Британії на національному та міжнародному рівнях.

Ключові слова: Велика Британія, Університет третього віку, Трест університетів третього віку, Національний виконавчий комітет, мета Університету третього віку, принципи діяльності Університету третього віку.

Постановка проблеми. Вивчення зарубіжного досвіду концептуальних підходів та організаційно-педагогічних засад функціонування університетів третього віку зумовлене необхідністю й доцільністю активізації в Україні процесу відкриття освітньо-дозвіллевих закладів для людей літнього віку з метою створення сприятливих умов для їх життєдіяльності.

Мета статті полягає в аналізі мети і провідних принципів діяльності університетів третього віку у Великій Британії з метою імплементації прогресивних ідей британського досвіду в Україні.

Виклад основного матеріалу. У міжнародній практиці поняття Університети третього віку (The University of the Third Age (U3A) – асоціюється з міжнародним рухом, мета якого полягає у стимулюванні членів громади в третьому віці життя до активної життєдіяльності й самореалізації через створення й забезпечення функціонування просвітницько-дозвіллевих закладів різноманітних за типом й характером діяльності.

У Великій Британії університети третього віку є самостійними закладами, неформальними асоціаціями різної структури, що складаються з груп людей, які добровільно об'єдналися, щоб ділитися своїми знаннями, вміннями, навичками і досвідом. Термін університет у цьому контексті використовується в своєму первісному значенні – як група людей, які об'єднуються, щоб розділити свою любов до навчання. Університети третього віку у Великій Британії ще називають єдиною національною освітньою організацією, якою керують її ж члени [1, с.1].

У Великій Британії університети третього віку як самостійне освітнє об'єднання започаткували свою діяльність у 1982 році. Це був проект Пітера Леслетта, Майкла Янга і Еріка Мідвінтера [2], які намагалися таким чином втілити ідею створити сприятливі умови для людей літнього віку для доступу до освіти й самостійного впливу на організацію цього процесу. Вони організували діяльність людей літнього віку як активних громадян з талантами, вміннями і навичками, які вико-

ристовуватимуться на користь один одного.

Членство в Університетах третього віку у Великій Британії є відкритим для пенсіонерів та осіб, зайнятих неповний робочий день, незалежно від раси, релігії, політичних поглядів, рівня освіти чи кваліфікації. Ці засадничі положення зазначено в початкових Засадах і повторно затверджено в нещодавно прийнятих Цілях та Основних правилах діяльності університетів третього віку.

У 2014 році у Великій Британії (в Англії, Шотландії і Уельсі) офіційно були зареєстровані 240 Університетів третього віку. У них функціонували 527 груп людей похилого віку за інтересами, в яких навчалися 131 200 слухачів. Сьогодні 1010 Університетів третього віку у Великій Британії налічують 385 029 членів [3]. Мережа університетів третього віку продовжує швидко розширюватися. В середньому щороку у Великій Британії відкриваються близько 50 нових університетів третього віку.

Вони є різноманітними за освітніми програмами, напрямками діяльності та кількістю членів. Чисельність членів коливається від 20 до 20000 і більше, Кожен університет третього віку розробляє свою власну програму і встановлює розмір членського внеску на власний розсуд.

Університет третього віку є освітнє об'єднання літніх людей, що дозволяє учасникам займатися різноманітною освітньою, творчою, дозвіллевою і оздоровчою діяльністю. Заняття, зустрічі, заходи організуються в основному в невеликих групах, члени яких регулярно зустрічаються в орендованих приміщеннях університетів, коледжів, шкіл, соціальних закладів чи інших установ; зустрічі можуть проходити навіть вдома у когось із членів групи. Члени груп за допомогою обміну знаннями, вміннями, навичками і досвідом навчаються один у одного. Більшість Університетів третього віку пропонують поєднання освітніх, творчих, соціальних заходів, які значно сприяють покращенню загального стану здоров'я і добробуту слухачів цих університетів.

Університети третього віку є функціонально не-

© Поліщук В.А., Богущька А.А., Пришляк О.Ю.

залежними організаціями, що самі відповідають за свою діяльність і фінанси, але як члени Тресту вони зобов'язані діяти в рамках основних принципів [4] і Правил руху Тресту Університетів третього віку [5].

Траст Університетів третього віку Університетів третього віку є Національним вищестоящим органом, який представляє усі Університети третього віку Великої Британії на національному та міжнародному рівнях. Траст Університетів третього віку є товариством з обмеженою відповідальністю і зареєстрований як благодійна організація.

Очолює траст Опікунська Рада, яку ще називають Національним виконавчим комітетом (НВК), що обирається представниками Університетів третього віку. Національний виконавчий комітет складається з чотирьох обраних менеджерів (голови, двох заступників і керуючого фінансами) і дванадцятьох регіональних керуючих, котрі обираються Університетами третього віку в межах географічного регіону. Ці області відповідають дев'яти адміністративним регіонам в Англії, графствам Північної Ірландії і Шотландії та Уельсу. Траст фінансується головним чином за рахунок щорічних внесків, узгоджених членами Університетів третього віку на щорічних загальних зборах і оплачених ними.

Виконавчі члени Національного виконавчого комітету обираються на щорічній конференції, яка триває від трьох до п'яти днів. Конференція організовується волонтерами і створює можливість зустрічей, обміну ідеями та планування майбутньої діяльності.

Члени Ради директорів та Національного виконавчого комітету управляють Трестом відповідно до його Статуту та Установчого договору.

Національний виконавчий комітет як керівний орган Тресту проводить у повному складі засідання раз в два місяці для розгляду робочих питань, піднятих його підкомітетами і робочими групами. а також університетами третього віку членами університетів третього віку, регіональними, мережевими і зовнішніми організаціями. Три основних підкомітети: Постійний комітет з освіти, комітет з розвитку і Комітет з фінансових питань. Також існують Комітет з наукових досліджень і координаційні групи, що створюються час від часу для організації певних заходів, наприклад, конференції 1 раз на 2 роки.

До роботи на підкомітетах і робочих групах Національного виконавчого комітету можуть бути залучені додатково інші члени, які покликані сприяти у вирішенні таких завдань: – активізації зв'язків із зовнішніми організаціями, такими, наприклад, Наприклад, як Відкритий університет, Національний інститут безперервної освіти дорослих (NIACE), Освітня асоціація робітників (WEA), Старість Великобританія (Age UK) і т.д.; – публікації статей та результатів дослідження з навчання людей літнього віку та навчання протягом усього життя (неперервна освіта); – забезпеченні гласності діяльності університетів третього віку та обізнаності громадян про їх діяльність; – сприянні в організації місцевих, національних та міжнародних конференцій членів університетів третього віку і пов'язаних з ними організацій.

Щоденні витрати Тресту, такі як заробітна платня штату і поточні витрати Національного офісу, а також витрати, пов'язані з діяльністю Національного виконавчого комітету покриваються за рахунок оплати членських внесків (в даний час розмір членських внесків становить £3,50 на рік), а також продажу товарів, доходів від реклами, а також благодійної допомоги «друзів» університетів третього віку. Національний офіс на даний час знаходиться в м. Бромлі. Він є центральним координаційним центром з усіх питань і несе відповідальність за повсякденне управління діяльністю Тресту університетів третього віку. Він також обслуговує діяльність Національного виконавчого комітету його під-

комітетів і несе відповідальність за адміністративну організацію національної конференції та щорічні загальні збори.

Найбільш ефективний спосіб, за допомогою якого Університети третього віку можуть впливати на діяльність Тресту є участь їх членів у виборчому процесі як регіональних членів правління так і делегуючи членів, що представляють їх на щорічних загальних зборах. Будь-який університет третього віку може представити своїх членів на Щорічних загальних зборах. Немає жодних обмежень щодо кількості окремих членів, які можуть бути присутніми на конференції та/або на Щорічних загальних зборах, але тільки делегати контактування між НВК і місцевими університетами третього віку для голосування можуть брати участь у справах Щорічних загальних зборів. Головними способами співпраці і контакту між НВК і місцевими університетами третього віку є всенациональна переписка, інтернет-ресурси та листи до Голови НВК; постійно ведеться пошук нових засобів комунікації та управління [6].

Члени Комітету працюють, зазвичай на добровільних засадах.

Мета й основні напрями діяльності Тресту полягають у підтримці й розвитку нових університетів третього віку, забезпеченні існуючих університетів третього віку освітньою та адміністративною підтримкою для підвищення як значимості проекту університетів третього віку у Великій Британії так і обізнаності громадськості. Всі університети третього віку мають дотримуватися Цілей та Основних принципів діяльності університетів третього віку. Після того, як створено університет третього віку, його члени самотужки планують і організують освітні програми, шукають приміщення, в разі необхідності, облаштовують його під конкретні проблеми, наприклад, здійснюють оснащення системою звуку і роблять усе необхідне для розвитку і процвітання університету третього віку самостійно.

Зазначимо, що підтримка Тресту не припиняється після того, як університет третього віку починає функціонувати і в разі потреби й необхідності вона завжди є доступною.

Кожен університет третього віку у Великій Британії є унікальним і відображає запити й бажання своїх членів. Проте на основі опрацьованих нами джерел нами виокремлено основні положення діяльності університетів третього віку. Кожен Університет третього віку Великої Британії, як член Тресту зобов'язаний: – дотримуватися основних принципів руху університетів третього віку; – заохочувати і давати можливість людям літнього віку, які працюють неповний робочий день, допомагати один одному, ділитися своїми знаннями, навичками, інтересами і досвідом; – пропагувати цінності безперервного навчання і переваги членства в університеті третього віку; – докласти усі зусилля, щоб гарантувати людям, які бажають приєднатися до університету третього віку, можливість це зробити.

Університети третього віку у Великій Британії є унікальними через те, що весь навчальний процес здійснюється його членами самостійно.

У загальному контексті мета діяльності університетів третього віку у Великій Британії полягає: – у підвищенні рівня освіченості британського суспільства; – у створенні закладів для стимулювання й організації навчання людей літнього віку заради їх власного задоволення, а не заради здобуття кваліфікації чи диплому; – у допомозі людям літнього віку в ефективно використанні вільного від роботи часу і розробці ефективних способів досягнення [1, с. 1,3]; – в актуалізації у людей літнього віку знань про їх інтелектуальні, культурні та творчі можливості та значенні цих знань і вміння для них особисто і для суспільства; – у забезпеченні

людей літнього віку ресурсами, необхідними для розвитку і поглиблення їх інтелектуального, культурного та творчого життя; – у створенні нетипового закладу, де немає жодної різниці між тими, хто навчає і тими, хто навчається, де діяльність носить добровільний характер і види діяльності пропонуються самими членами університету; – у створенні можливостей для навчання людей літнього віку; у набутті вмінь і навичок, розвитку інтересів виключно для себе без орієнтації на здобуття кваліфікації, диплому або інших особистих досягнень; – в організації і залученні членів університету для допомоги значній кількості людей літнього віку у Великобританії, які прагнуть до поглиблення своїх знань, до оволодіння вміннями і навичками, але які не мають бажання навчатися у типових навчальних закладах; – у проведенні досліджень процесів старіння британського суспільства і розробці сучасних технологій попередження цього процесу; – в заохочуванні і наданні допомоги у створенні подібних університетів у всіх частинах королівства, де є сприятливі умови, і співпрацювати з ними [1, с.3].

Основою формою діяльності університетів третього віку є функціонування груп за інтересами. Групи за інтересами формуються за умови наявності 2 і більше осіб, зацікавлених у певній тематичній. Вони можуть бути неформальними самофункціонуючими навчальними групами, групами он-лайн курсу та групами, яку веде експерт.

Більшість університетів третього віку мають принаймні одну групу з вивчення іноземних мов, також групи за такими напрямками: активна ходьба, музика, письмо, історія мистецтва, наука і техніка, історія (різні галузі). Дивлячись на різноманіття тематичних груп по всій країні, ми знаходимо дивовижну широту інтересів: наукові і технічні дослідження, різні напрями історії та розвиток практичних навичок, також різноманіття соціальних і культурних заходів, таких як театральне мистецтво, навчально-ознайомчі поїздки по країні та закордон [7].

Практично всі університети третього віку проводять загальні щомісячні збори (зустрічі), які можна вважати є провідною формою їх самоорганізації і самоврядування. На цих зустрічах може бути лекція, може надаватися інформація про нові групи за інтересами і майбутні події, доповідь комітету, а також можливість для членів провести час разом за чашкою чаю.

Університети третього віку у Великій Британії у своїй діяльності керуються такими основними принципами: принципом Пітера Ласлетта, принципом третього віку, принципом самоорганізації навчання, принципом взаємодопомоги, принципом особистого вибору доцільності змісту і форм навчання.

Провідний принцип діяльності університетів третього віку принцип Пітера Ласлетта носить таку назву тому, що він був обґрунтований Пітером Ласлеттом, одним із засновників британської моделі руху за навчання у літньому віці і його суть сформульована таким чином: “Ті, хто навчає, мають також навчатися, а ті, хто навчається, мають також навчатися” [8, с.5]. Таким чином, суть принципу Пітера Ласлетта полягає у тому, що всі студенти Університетів третього віку у Великій Британії одночасно є викладачами, а усі викладачі – одночасно студентами.

Суть принципу третього віку полягає в тому, що: – університети третього віку є відкритими для всіх людей літнього віку. Поняття літній вік визначається не певним віком, а періодом в житті людини, коли прийшов час припинити повну трудову зайнятість; – основною метою діяльності університетів третього віку є навчання заради власного задоволення, а не задля здобуття кваліфікації чи диплому; – при вступі в університет третього віку не вимагається жодної кваліфікації і при його завершенні не присвоюється жодна кваліфікація і не видаються ніякі дипломи; – члени університетів третього віку пропагують цінності безперервного навчання і переваги участі у житті університету для людей третього віку; – члени університетів третього віку мають сприяти тому, щоб усі бажаючі вступити до цього університету могли це здійснити без перешкод і за повного сприяння.

Принцип самостійного навчання базується на таких основних положеннях: – в університетах третього віку члени груп за інтересами можуть і мають право обирати й охоплювати настільки широке коло тем і заходів, наскільки вони мають на це бажання і можливості; – в університетах третього віку не існує різниці між студентами (слухачами) і викладачами; всі вони є членами університету третього віку.

Суть принципу взаємодопомоги полягає у тому, що: – кожен університет третього віку є організацією взаємодопомоги, яка є незалежною стосовно організації процесу навчання, але у зв'язку з тим, що кожен Університет є членом Трасту, тому він зобов'язаний дотримуватися провідних принципів Трасту; – члени університетів третього віку не оплачують університету за надані послуги; – кожен університет третього віку знаходиться на самофінансуванні за рахунок членських внесків, розмір яких зберігається настільки низькими, наскільки це можливо; – зовнішнє фінансування розглядається можливим, якщо це не ставить під загрозу цілісність і функціонування будь-якого з університетів третього віку [1, с.2].

Висновки. Отже, Університети третього віку (The University of the Third Age (U3A) – це просвітницько-дозвілєві заклади, об'єднання громадян третього віку, мета створення і функціонування яких полягає у стимулюванні членів громади в третьому віці життя до активної життєдіяльності й самореалізації. У Великій Британії університети третього віку є самостійними закладами, що утворюються як неформальні асоціації різної структури за ініціативою людей літнього віку, які добровільно об'єднуються, щоб ділитися своїми знаннями, навичками, досвідом, спілкуватися і проводити разом дозвілля. Університети третього віку у Великій Британії є поширеними по території усього об'єданого королівства. Вони фактично є найбільш масовими об'єднаннями людей літнього віку. Університети третього віку є доступними; це зумовлено у значній мірі тим, що члени університетів третього віку не оплачують університетам за надані послуги. Кожен університет третього віку знаходиться на самофінансуванні за рахунок членських внесків, розмір яких зберігаються надзвичайно низьким, що не викликає жодних заперечень чи утруднень з боку членів університету. зовнішнє фінансування розглядається можливим, лише за умови, якщо це не ставить під загрозу самостійність і незалежність будь-якого з університетів третього віку.

Список використаної літератури

1. Objects and principles. – UK: The Third Age Trust, 2014. – 6 с.
2. The U3A Story [Електронний ресурс] // U3A UK. The Third Age Trust. – 2014. – URL: <http://www.u3a.org.uk/the-u3a-story/file.html>.
3. The Third Age Trust. U3A [Електронний ресурс] – URL: <http://www.u3a.org.uk>.
4. Laslett P. Original Objects and Principles [Електронний ресурс] / Peter Laslett // URL: <http://www.u3a.org.uk/u3a-movement/90-objects-and-principles.html>
5. Vision and Mission Statement [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.greatglenu3a.co.uk/U3A_

- Vision_Statement.pdf.
6. The Third Age Trust. – UK: The Third Age Trust, 2014. – С.4
7. What is U3A? – UK: The Third Age Trust, 2011. – С.2
8. Laslett P. A Fresh map of life / P.Laslett. – London: Weidenfeld, 1989. – 193p.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2017 р.

Полищук Вера

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

Богуцкая Анастасия

специалист секретариата
ДВНЗ «Тернопольский государственный медицинский университет МЗ Украины», г.Тернополь, Украина

Пришляк Оксана

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

ЦЕЛЬ И ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В ВЕЛИКОЙ БРИТАНИИ

В статье осуществлен анализ понятия Университет третьего возраста (The University of the Third Age) как международного движения, цель которого состоит в стимулировании членов сообщества в третьем возрасте жизни к активной жизнедеятельности и самореализации путем создания и обеспечения функционирования образовательно досуговых учреждений разнообразных по типу и характеру деятельности. Раскрыта история возникновения и развития Университетов третьего возраста в Великой Британии. Охарактеризованы содержание и сущность деятельности Национального высшего органа Университетов третьего возраста в Великой Британии – Треста, который представляет все Университеты третьего возраста Великой Британии на национальном и международном уровнях.

Ключевые слова: Великобритания, Университет третьего возраста, Трест университетов третьего возраста, Национальный исполнительный комитет, цель Университета третьего возраста, принципы деятельности Университета третьего возраста.

Polishchuk Vira

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

Bogutska Anastasiya

Secretariat Assistant
Ternopil State Medical University of the Ministry of Health of Ukraine
Ternopil, Ukraine

Pryshlyak Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Foreign Languages
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

OBJECTS AND PRINCIPLES OF THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE IN THE UK

The concept of the University of the Third Age (U3A) as an international movement, which aims to stimulate community members in the third age of life to the active life and self-fulfillment through the creation and functioning educational and recreational facilities of diverse type and the nature of the activity, is studied in the article. The authors determined the origin and history of the University of the Third Age in the UK, characterized the scope and main points of the activity of the National leading agency of Universities of the Third Age in the UK – Trust of the Third Age, which represents all the Universities of the Third Age in the UK nationally and internationally. The main aims of the Universities of the Third Age in the UK are defined that is to increase the knowledge of British society; to create institutions for promoting and facilitating training for older people for their own pleasure; to help elderly people in efficient use of time off and to develop effective methods to achieve self-realization; to provide older people with the resources necessary for development their intelligence, creativity and enhancement of their cultural and social life. The insight into basic principles of the University of the Third Age is provided: Peter Laslett's principles, the principle of the Third Age, the principle of self-education, mutual principle, the principle of personal choice of appropriate essence and mode of attendance.

Key words: the UK, the University of the Third Age, the Trust of the Third Age, the National Executive Committee, objects and principles of the University of the Third Age.

Попадич Олена Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

ДОСЛІДНИЦЬКЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧИХ ФУНКЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізоване дослідницьке навчання як засіб формування виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи. Здійснено аналіз досліджень з даної проблеми, запропоновано визначення поняття «дослідницьке навчання майбутнього педагога вищої школи», проведено аналіз понять «проектування», «дослідження», «дослідницьке навчання», «дослідницька поведінка», «дослідницька діяльність», «дослідницька компетентність» у взаємозв'язку, розглянуто зміст виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи та зміст умінь, які їм відповідають.

Ключові слова: дослідження, дослідницьке навчання, дослідницька поведінка, студент вищого навчального закладу, виробничі функції майбутнього педагога вищої школи.

Вступ. Одним із завдань сучасного освітнього процесу є підготовка фахівця, затребуваного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією. Розвиток у студентів самостійності та формування дослідницьких умінь і навичок – основна мета освіти. Адже саме вони необхідні сучасному фахівцю, щоб ефективно працювати в швидко мінливому світі. Рівень підготовленості фахівця до дослідницької діяльності залежить від того, наскільки сформовані у нього дослідницькі вміння. Саме вищий навчальний заклад повинен забезпечити підготовку фахівців, які зможуть адаптуватися до умов і вимог ринку праці, використовувати нові технічні розробки, застосовувати свої творчі здібності, дослідницькі вміння і навички. Ці вміння не виникають самі собою – їх необхідно формувати і розвивати за допомогою спеціально підібраних форм та методів навчання. Сьогодні стає все більш очевидним, що вміння і навички дослідницького пошуку потрібні не тільки тим, чиє життя вже пов'язане або буде пов'язане з науковою роботою, але і майбутньому педагогу вищої школи, який повинен мати не тільки достатні знання з професійного профілю, а й здатність до здійснення кваліфікованого дослідницького пошуку. Саме тому дослідницьке навчання як засіб формування виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи потребує окремого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність окресленої проблеми відображено, зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» (2014), Національній рамці кваліфікацій (2011) та інших законодавчих та нормативно-правових документах. Питання дослідницького навчання розглядають як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Так, психолого-педагогічній проблемі дослідницької діяльності студентів присвячено роботи науковців С.Архангельського, В.Андрєєва, Ю.Бабанського, В.Давидова, С.Зінов'єва, В.Крутецького та ін. У своїх дослідженнях В.Болотов, І.Зимня, С.Осипова, Ю.Соляніков, О.Ушаков, А.Хуторський розглядають дослідницьку компетентність як ключовий компонент професійної компетентності. Вивчали теоретичні засади організації дослідницької діяльності студентів Є.Барбіна, Г.Васянович, О.Глузман, В.Гриньова, Н.Кічук, Г.Нагорна та ін. Проте слід констатувати відсутність узагальнованих досліджень дослідницького навчання як засобу формування виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи.

Визначення мети та завдань дослідження. Метою статті є дослідницьке навчання як засіб формування виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи, оскільки процес підготовки майбутнього педагога вищої школи має свої специфічні особливості (педагог © Попадич О.О.

повинен не тільки володіти фундаментальними знаннями, а й методами дослідницької та проектною діяльністю, бути здатним до самостійного набуття нових знань і використання їх у своїй практичній діяльності тощо). Виходячи з мети дослідження нами окреслено такі завдання: здійснити аналіз досліджень з даної проблеми, запропонувати визначення поняття «дослідницьке навчання майбутнього педагога вищої школи», провести аналіз понять «проектування», «дослідження», «дослідницьке навчання», «дослідницька поведінка», «дослідницька діяльність» у взаємозв'язку, розглянути зміст виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи та зміст умінь, які їм відповідають.

Виклад основного матеріалу. На важливість самостійного пошуку в освіті й вихованні вказували ще Я.Коменський, Дж.Локк, Й.Песталоцці, К.Ушинський, М.Монтессорі та інші. Дослідницькі методи навчання активно розроблялися і використовувалися як у зарубіжній, так і у вітчизняній теорії й практиці (Е.Пархерст – США; П.Блонський, К.Вентцель, Ш.Ганелін, В.Нагалі, А.Пінкевич, С.Шацький – Росія; О.Декролі, П.Кергомар – Франція; М.Монтессорі – Італія та ін.), освітній практиці європейських «нових шкіл» (Е.Демолен – Франція; А.Фер'єр – Швейцарія; С.Френе – Франція та ін.), «трудової школи» (Г.Кершенштейнер – Німеччина), «педагогіки дії» (В.Лай – Німеччина; П.Каптерев – Росія та ін.), «експериментальної педагогіки» (Е.Мейман – Німеччина, Е.Торндайк – США та ін.) [2, с. 187]. Незважаючи на достатньо тривалу історію реального використання дослідницьких методів навчання в освітній практиці, термін «дослідницьке навчання» (англ. *exploratory education*) увійшов у професійний обіг порівняно недавно, у другій половині ХХ століття: спочатку через праці фахівців з порівняльної педагогіки (М.Кларін), пізніше його стали активно використовувати у своїх роботах дослідники в галузі педагогічної психології (А.Леонтович, О.Савенков та ін.). Сучасна педагогіка та педагогічна психологія розробляють нові освітні технології, побудовані на дослідницькому та проектному навчанні [5, с. 369].

Розглянемо основні поняття, які використовуватимемо у нашому дослідженні, а саме: «проектування», «дослідження», «дослідницька поведінка», «дослідницька діяльність», «дослідницьке навчання».

У сучасній українській мові слово «проект» має декілька дуже близьких за змістом значень. Так називають, по-перше – сукупність документів (розрахунків, креслень та ін), необхідних для створення якої-небудь споруди або виробів; по-друге – це може бути попередній текст якого-небудь документа і, нарешті, третє значення – якийсь задум чи план. У свою чергу проектування можна розглядати як процес розробки і ство-

рення проекту (прототипу, прообразу, передбачуваного або можливого об'єкта або стану) [3].

Тепер звернемося до загальноприйнятого трактування поняття «дослідження». У повсякденному вживанні дослідження розуміють переважно як процес вироблення нових знань, один з видів пізнавальної діяльності людини. Оскільки з точки зору теорії і практики освіти найбільший інтерес представляють наукові дослідження, коротко зупинимось на їх специфіці. До наукових досліджень висувають зазвичай такі вимоги: об'єктивність, відтворюваність, доказовість, точність. Результат наукової діяльності, як правило, матеріалізований в описі реальності, прогнозуванні розвитку процесів і наслідків подій. Існує це найчастіше у формі текстів, що містять словесні описи, формули та інші способи вираження виявлених законів. У відповідності до цього дослідницьке навчання направлено на розвиток у студентів умінь і навичок наукового пошуку [1, с. 56].

В основі дослідницької поведінки – психічна потреба в пошуковій активності. Вона виступає в якості мотиву – двигуна, який запускає і змушує працювати механізм дослідницької поведінки [4, с. 58]. В основі пошукової активності – безумовний рефлекс, який отримав від свого першовідкривача І. Павлова найменування «рефлекс орієнтування» або рефлекс «що таке?». Дослідницьку поведінку слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої поведінки, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності [6, с. 374]. Дослідницька поведінка не вичерпується наявністю факту пошукової активності, вона передбачає також аналіз отриманих результатів, оцінку на їх основі розвитку ситуації, прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до цього її подальшого розвитку. Сюди ж можна додати моделювання і реалізацію своїх майбутніх, передбачуваних дій – корекцію дослідницької поведінки [7, с. 248].

Ми вважаємо, що для формування дослідницьких умінь і навичок у майбутніх педагогів вищої школи викладачі повинні використовувати дослідницьке навчання, адже головна його мета – формування готовності і здатності самостійно, творчо засвоювати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері життя. У студентів, таким чином, формується уявлення про дослідження не просто як про набір приватних когнітивних інструментів, що дозволяють продуктивно вирішувати пізнавальні завдання, а як про спосіб контакту з навколишнім світом і навіть ширше – як стиль життя. Тому від сучасної освіти вимагається не фрагментарне включення методів дослідницького навчання в освітню практику, а цілеспрямована робота з розвитку дослідницьких здібностей та спеціально організованого навчання щодо дослідницького умінь і навичок у студентів [9, с. 114].

Ми вважаємо, що дослідницьке навчання спрямоване на розвиток у студентів умінь та навичок наукового пошуку. Удосконалення власної освіти в процесі навчання максимально нагадує науковий пошук. Подожуємося з думкою С. Семерікова стосовно того, що дослідницьке навчання – це така організація навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів щодо їх вирішення, у результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями і розвиток розумових здібностей [8, с. 17]. Формулюємо визначення, яке використовуємо у нашому дослідженні: «дослідницьке навчання майбутнього педагога вищої школи – це організована, двостороння діяльність, спрямована на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу і подальшого застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці, побудована на основі

природного прагнення студента до самостійного вивчення навколишнього середовища».

Таким чином, ми вважаємо, що використання саме дослідницького навчання в навчальному процесі сприяє розвитку в майбутнього педагога вищої школи: умінь і навичок дослідницького пошуку; розвитку здібностей аналізувати, зіставляти, доводити, порівнювати, систематизувати, обґрунтовувати свою думку, узагальнювати, робити висновки; формувати мовні навички та вміння та формує виробничі функції, зокрема: прогностичну (зміст умінь, які їй відповідають – на основі глибокого розуміння мети та соціальної значущості своєї майбутньої професії як особливості сфери діяльності, що забезпечує трансляцію знань та культури від покоління до покоління, уміти орієнтуватися в основних проблемах наукових та навчальних дисциплін; уміти розпізнавати актуальні проблеми психолого-педагогічних наук та знаходити шляхи їх вирішення в професійно-психологічній діяльності; володіти елементарними навичками аналізу навчально-виховних і розвиваючих ситуацій, визначення і вирішення педагогічних задач, систем і моделей відносно вирішення психолого-педагогічних проблем; уміти вибрати оптимальну модель професійної поведінки з урахуванням реальної ситуації, конкретних осіб і систем взаємодій тощо); методичну (зміст умінь, які їй відповідають – уміти формувати зміст педагогічної діяльності, знаходити найбільш ефективні засоби вирішення педагогічної задачі; уміти зробити правильний вибір логіки здійснення педагогічної роботи, знаходити найбільш ефективні засоби вирішення педагогічної задачі; уміти робити вибір освітнього матеріалу та засобів його викладання на основі результатів прогнозування освітньої діяльності згідно особливостей реального контингенту осіб, що навчаються і виховуються тощо); навчальну (зміст умінь, які їй відповідають – уміти коректно виражати, аргументувати та обґрунтовувати положення професійно-психологічної та спеціально-предметної області; уміти аналізувати, узагальнювати і розповсюджувати передовий досвід педагогів, систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, орієнтуватися у новинках спеціальної літератури, здійснювати дослідницьку й методичну діяльність; поєднувати теоретичний аналіз проблем з їх оптимальним вирішенням пізнання себе, самооцінка та саморозвиток); виховну (зміст умінь, які їй відповідають – уміти дати таку гуманістичну психолого-педагогічну характеристику особи, яка не зашкодить особистості; інтерпретувати результати, виявляти особливості особистості щодо її можливостей до продуктивної діяльності; на основі розуміння співвідношення спадковості та соціального середовища, ролі та значення національних та культурно-історичних факторів в освіті та вихованні уміти здійснювати обстеження особистості; на основі розуміння, природи психіки, знання основних психічних функцій та їх фізіологічних механізмів, співвідношення природних та соціальних факторів у становленні психіки; розуміння значення волі та емоцій; уміти дати ґрунтовну психолого-педагогічну характеристику тощо); організаційну (зміст умінь, які їй відповідають – уміти порівнювати різні засоби діагностики рівня якості знань та підбирати найбільш адекватні і ефективні з них; уміти об'єднати для здійснення ефективного психолого-педагогічного супроводження педагогів, батьків, інших студентів; уміти організувати роботу підлеглих, знаходити та приймати управлінські рішення в умовах своєї професійної діяльності; володіти організаційно-діяльнісними вміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих можливостей та підвищення кваліфікації тощо); контрольно-прогностичну (зміст умінь, які їй відповідають – на основі володіння системою знань про закономір-

ності фізичного, психічного та соціального розвитку в психолого-педагогічній науці, її факторах, що сприяють особистісному розвитку, направляти саморозвиток та самовиховання особистості; уміти підбирати такі системи взаємозв'язку, супроводження кожної особи, що сприяли б його інтелектуальному та духовному зростанню, вчити вихованців жити, пізнавати, працювати, спілкуватись; володіти уміннями професійного спілкування з врахуванням його закономірностей, засобів регуляції співвідносин з індивідом та групою; на основі аналізу проблем з їх оптимальним вирішенням допомагати організувати самоуправління в педагогічних колективах; для прогнозування якості освітньої діяльності використовувати прогностичні методи його оцінки на основі системного аналізу цього процесу, знань математичної статистики та інших методів аналізу тощо).

Таким чином, головна особливість дослідницького навчання – активізувати навчальну роботу студентів, надавши їй дослідницький, творчий характер і, таким чином, передати студентам ініціативу в організації пізнавальної діяльності, а у досліджуваній нами проблемі

є засобом формування виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи.

Висновки. Отже, нами з'ясовано, що одним з основних методів, який використовує викладач для формування дослідницьких умінь і навичок у студентів є дослідницьке навчання. Головна мета дослідницького навчання – формування у студентів готовності і здатності самостійно, творчо засвоювати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури. Постановка проблемних ситуацій на навчальних заняттях допомагає розвинути у студентів пізнавальну активність, здатність до самостійної діяльності, вирішувати певні логічні і алгоритмічні завдання, тобто сприяє розвитку самоорганізації, самоосвіти, самовизначення, які в свою чергу забезпечують саморозвиток особистості. Крім того, саме дослідницьке навчання є засобом формування виробничих функцій майбутнього педагога вищої школи, а в сучасному суспільстві це необхідні умови для того, щоб фахівець був успішним. Перспективи подальших розвідок убачаємо у формуванні пошукової активності майбутніх педагогів засобами інноваційно-навчальних технологій.

Список використаної літератури

1. Березюк О. С. Дидактичний процес моделювання педагогічних ситуацій в умовах особистісно зорієнтованого навчання / О. С. Березюк, В. А. Копетчук // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – № 19. – С. 54-57
2. Бондар В. І. Дидактика: [підручник для студентів педагогічних спеціальностей] / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Текст]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uk.wikipedia.org/wiki>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М.С.Головань, В.В.Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.
5. Креденець Н. Д. Сучасні інформаційні технології як основа компетентісно-орієнтованого формування професіоналізму спеціалістів у процесі їхньої освітньої підготовки / Н. Д. Креденець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / [редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін.]. – К.; Вінниця: Планер, 2012. – Вип. 33. – С. 367–372.
6. Мойсеюк Н. С. Педагогіка : навч. посібник / Неля Євтихівна Мойсеюк. – [3-тє вид., доп.]. – К.: [КДНК], 2001. – 608 с.
7. Оніпко В. Організація пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін у підготовці до роботи у профільній школі / В.Оніпко // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 11. – С. 246–250
8. Семеріков С.О. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні чисельних методів у об'єктно-орієнтованій технології програмування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання інформатики» / С.О.Семеріков. – К., 2001. – 20 с.
9. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2017 р.

Попадич Елена

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород,
Украина

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье проанализировано исследовательское обучение как средство формирования производственных функций будущего педагога высшей школы. Осуществлен анализ исследований по данной проблеме, предложено определение понятия «исследовательское обучение будущего педагога высшей школы», проведен анализ понятий «проектирование», «исследование», «исследовательское обучение», «исследовательское поведение», «исследовательская деятельность», «исследовательская компетентность» во взаимосвязи, рассмотрены содержание производственных функций будущего педагога высшей школы и содержание умений, которые им соответствуют.

Ключевые слова: исследование, исследовательское обучение, исследовательское поведение, студент высшего учебного заведения, производственные функции будущего педагога высшей школы.

Popadych Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**RESEARCH-BASED LEARNING AS A MEANS OF FORMING PRODUCTION FUNCTIONS FOR
FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS**

Modern pedagogy and pedagogical psychology develop new educational technologies built on research and project-based learning. The article has analysed the research-based learning as a means of forming production functions of future higher education teachers. The analysis of studies on this issue has been performed and such notions as «exploratory behaviour», «research-based learning of future higher education teachers» and their definitions have been suggested. Such concepts as «design process», «research», «research-based learning», «exploratory behaviour» have been analysed in relation to each other. The content of production functions of future higher education teachers as well as content and skills, which correspond, to them have been considered.

Key words: research, research-based learning, exploratory behaviour, higher education institution student, production functions of the future higher education teachers.

УДК 364.043

Попович Анна Михайлівна

кандидат соціологічних наук, доцент
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
Державний вищий навчальний заклад

«Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

СОЦІАЛЬНІ БАР'ЄРИ ТА СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

У статті здійснено аналітичний огляд системи соціальної реабілітації. До згаданої системи віднесені наступні види соціальної реабілітації: інформаційна, соціально-середовищна, освітня, професійна, трудова, соціокультурна. Розкрито зміст окремих із видів соціальної реабілітації, проаналізовано стан нормативно-правового забезпечення соціальної реабілітації в Україні. Здійснено стислий аналіз сучасного стану соціальної реабілітації учасників АТО, виокремлені важливі проблеми, які ускладнюють її застосування на практиці.

Ключові слова: соціальні бар'єри, види соціальної реабілітації, міждисциплінарна команда, учасники АТО.

Вступ. Україна стикнулася з новими викликами, пов'язаними з воєнними діями на сході України. Руйнація звичної моделі життєдіяльності, розрив сформованих соціальних зв'язків та відносин вимагає адаптації до нових умов життя, відновлення психоемоційних та фізичних ресурсів, повернення втрачених соціальних позицій. Особливо гостро постає проблема реабілітації осіб, що набули інвалідність внаслідок участі в АТО, а також внутрішньо переміщених осіб, біженців, бездомних, осіб, що вийшли з місць позбавлення волі. Проте сьогодні все частіше висловлюються думки, що в країні немає налагодженої системи реабілітації (медичної, психологічної, соціальної). Зокрема, функції соціальної реабілітації розподіляються між установами та організаціями освіти, охорони здоров'я, культури, спорту, засобів масової інформації, соціального захисту та іншими. Складність полягає в тому, що всі ці соціальні інститути не завжди тісно співпрацюють, а ситуація в країні попри підвищену потребу в такій діяльності різко обмежує їх можливості у підтримці реабілітаційної роботи. Схвалення Концепції Державної цільової програми з медичної, психологічної, соціальної реабілітації та адаптації учасників антитерористичної операції до 2020 року [10] і надалі залишається одним із першочергових завдань.

Таким чином, актуальність статті зумовлена як поточними, так і перспективними потребами суспільства у здійсненні соціальної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню окремих аспектів соціальної реабілітації присвятили свої праці Н. Голова [1], А. Гриб [2], А. Іпатюк, Ю. Коробкін, О. Мороз [3], М. Кравченко [4], О. Поляк [5], А. Потіха [6], О. Тополь [12], В. Щенцова, К. Уварова [13]. Цей вид діяльності розглядається переважно у контексті проблем медико-соціального та правового характеру, що зумовлює необхідність соціального захисту окремих категорій населення у законодавчо визначених рамках, або ж як соціокультурна взаємодія між окремими категоріями людей у складних життєвих обставинах та суспільством.

Наведені роботи містять багато цінного і корисного. Однак, викладені у них наукові знання потребують узагальнення й систематизації.

Визначення мети та завдань дослідження. Стаття є спробою обґрунтування системи соціальної реабілітації як дієвого механізму включення окремих категорій населення до повноцінної життєдіяльності. Для досягнення мети поставлено такі завдання: 1) розкрити сутність соціальної реабілітації та її види; 2) висвітлити нормативно-правову базу впровадження соціальної реабілітації; 3) здійснити стислий аналіз сучасного стану соціальної реабілітації учасників АТО, вирізня-

© Попович А.М.

ти важливі проблеми, які ускладнюють її застосування на практиці.

Виклад основного матеріалу. Соціальна реабілітація спрямована на відновлення порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин (внаслідок інвалідності, зміни соціального статусу, девіантної поведінки тощо). Дослідники [2; 12] відмічають, що дезадаптація особистості відбувається не лише на психологічному, а й на соціальному рівні. Виступаючи на одному із прламентських слухань, О. Богомолець зазначила, що понад 70% учасників АТО потребують психологічної реабілітації. При цьому, зауважила вона, «немає досі єдиної державної цільової програми медичної, психологічної і соціальної реабілітації та адаптації учасників АТО. Немає сенсу робити психологічну реабілітацію, тримати людину в санаторії, якщо вона потім виходить і не знає, як жити. Якщо у неї немає роботи, якщо вона не реабілітується, не приймається суспільством, якщо не визнається її право на активне продовження життя» [10].

До найбільш важливих цілей соціальної реабілітації належать: повернення у суспільство, подолання ізоляції, підвищення соціальної активності, розширення соціальних контактів, підтримка оптимального рівня життя. Стаття 4. Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» декларує, що діяльність держави виявляється у виявленні, усуненні перепон і бар'єрів, що перешкоджають забезпеченню прав і задоволенню потреб, у тому числі стосовно доступу до об'єктів громадського та цивільного призначення, благоустрою, транспортної інфраструктури, дорожнього сервісу, транспорту, інформації та зв'язку, а також з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів – до освіти, праці, культури, фізичної культури і спорту; наданні пристосованого житла; сприяттні громадській діяльності» [7]. Анонсувалося, що розроблений законопроект «Про попередження інвалідності та систему реабілітації в Україні» забезпечить функціонування загальнодержавної системи реабілітації, впровадження цілісної системи реабілітації в Україні для осіб з тимчасовим обмеженням життєдіяльності та людей з інвалідністю; закріплення на законодавчому рівні здійснення реабілітаційних заходів мультидисциплінарними командами. Однак він досі знаходиться на доопрацюванні.

Основною метою соціальної реабілітації є розвиток у людини здатності до самостійної життєдіяльності, боротьби з труднощами, протистоянню негативному впливу навколишнього середовища. Соціальні працівники свідомо і послідовно організують процес досягнення таких цілей. Їх професійна підготовка містить, по-перше, міждисциплінарний науково-освітній фунда-

мент; по-друге, органічне поєднання теоретичної і практичної діяльності; по-третє, включеність в розробку і здійснення різних соціально значущих проєктів щодо вирішення соціальних проблем різних категорій отримувачів соціальних послуг. Складність може полягати в тому, що об'єктом соціально-реабілітаційної діяльності може бути доросла самостійна людина, сформована як особистість, з усталеною системою знань, умінь та навичок, цінностей та ідеалів, а також системою потреб.

Комплексний підхід до реабілітаційного процесу вимагає залучення міждисциплінарної команди для подолання (пом'якшення) наступних бар'єрів: інформаційних, освітніх, соціально-трудових, соціокультурних, просторово-середовищних. У рамках вищезгаданих бар'єрів важливим є вибір того чи іншого виду соціальної реабілітації. Розкриємо сутність окремих із них.

Інформаційні бар'єри зумовлені труднощами в отриманні інформації про свої функціональні порушення, права, мережу підтримки. Нині здійснюються певні спроби вирішення цієї проблеми. Нова редакція Закону України «Про звернення громадян» [8] передбачає, що усне звернення викладається громадянином на особистому прийомі або за допомогою засобів телефонного зв'язку через визначені контактні центри, телефонні "гарячі лінії" та записується (реєструється) посадовою особою. Письмове звернення також може бути надіслане з використанням мережі Інтернет, засобів електронного зв'язку (електронне звернення).

Поліпшення доступу до інформації осіб із порушеннями слуху вимагає дублювання на жестову мову або титрування інформації. Гострою залишається проблема доступу до інформації осіб із інтелектуальною та психосоціальною формою інвалідності. Формат «спрощеного читання», інші підсилювальні формати не введено до правового поля. Існує дефіцит спеціальних телепередач із сурдоперекладом, книг брайлівського шрифту і т.ін.

Освітні бар'єри формуються труднощами в отриманні загальної, спеціальної або додаткової освіти, професійної перепідготовки. Як один з найефективніших шляхів виходу людини зі стану ізоляції від суспільства, вона сприяє вирівнюванню життєвих шансів, подоланню психологічних та суспільних бар'єрів [4]. Нині існує потреба професійного навчання за цивільними спеціальностями для постраждалих учасників АТО. Для них державна цільова підтримка для здобуття професійно-технічної та вищої освіти надається у вигляді: повної або часткової оплати навчання за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів; пільгових довгострокових кредитів для здобуття освіти; соціальної стипендії; безоплатного забезпечення підручниками; безоплатного доступу до мережі Інтернет, систем баз даних у державних та комунальних навчальних закладах; безоплатного проживання в гуртожитку і т.ін. [9].

З початку 2015 року професійне навчання за направленням державної служби зайнятості пройшли 5,5 тис. безробітних з числа учасників АТО, зокрема, у першому кварталі 2017 року – 1,7 тис. осіб [14].

Несформованість ринку праці для окремих категорій населення служить причиною трудової сегрегації. В контексті сучасних пріоритетів соціальної політики зайнятості розглядається як одна із складових повноцінної реабілітації [3]. Станом на 1 квітня 2017 року статус безробітного мали 24,4 тис. безробітних з числа учасників АТО. В середньому по Україні частка учасників АТО серед усіх зареєстрованих безробітних становила 6% [14]. Для працевлаштування зазначеної категорії осіб встановлено додаткові гарантії. За інформацією Державної служби зайнятості, з початку 2015 року послугами з працевлаштування скористалися 61,2 тисячі безробітних з числа військовослужбовців, які брали участь в антитерористичній операції, зокрема у першо-

му кварталі 2017 року – 31,4 тис. осіб [14].

Пошук роботи здійснюється як традиційними шляхами, через Держслужбу зайнятості чи вакансії від спілок ветеранів АТО, так і через спеціалізовані групи в соцмережах і т.ін. Своєрідною платформою для пошуку та пропозицій роботи колишнім військовим стали декілька груп в соцмережі Facebook, зокрема, «Робота після АТО. Вакансії (народна платформа)». Найбільше пропозицій є для тих, хто не шукає вузькоспеціалізовану роботу, що вимагає вищої освіти.

Причиною просторово-середовищних бар'єрів є непристосованість архітектурного середовища, транспорту, нестача обладнання і пристосувань для побутових процесів, самообслуговування й вільного пересування. Відповідно соціально-середовищна реабілітація здійснюється в двох самостійних напрямках: 1) пристосування навколишнього середовища до особливих потреб окремих категорій населення (забезпечення засобами пересування, протезно-ортопедичною допомогою, тифлотехнікою, сурдотехнікою, іншими технічними засобами для праці, побуту, навчання, дозвілля, фізкультури і спорту, духовного розвитку); 2) пристосування індивідів до навколишнього середовища, розвиток умінь та навичок, що забезпечують здатність до самообслуговування.

Соціально-середовищна реабілітація включає ряд конкретних заходів: 1) спеціально обладнані квартири; 2) спеціальні житлові будинки з комплексом соціально-побутових послуг; 3) спеціально обладнані об'єкти, що полегшують пересування й доступ (установи соціального захисту, медичні установи, об'єкти культури, магазини, вокзали і т.ін.); 4) спеціально пристосовані транспорт, тротуари, підземні переходи і т.ін.; 5) оснащеність засобами звукової і світлової сигналізації автобусних зупинок, транспортних розв'язок, вокзалів, аеропортів, установ торгівлі і соціально-побутового обслуговування та інших об'єктів.

Емоційні бар'єри формуються як непродуктивними емоційними реакціями оточуючих (цікавість, глузування, ніяковість, почуття вини, гіперопіка, страх і т.ін.), так і фруструючими емоціями самої людини (жалість до себе, недоброзичливість до оточуючих, очікування опіки, прагнення звинуватити когось у своїх проблемах, прагнення до ізоляції і т.ін.).

Соціокультурна реабілітація як ще один із різновидів соціальної реабілітації забезпечує участь у соціальній взаємодії та задоволення культурно-дозвілєвих потреб. Окрім спорту, це можуть бути заняття в різних студіях, творчих колективах, організація виставок, концертів, фестивалів і т.ін.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, варто зазначити, що соціальна реабілітація спрямована на відновлення порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин і як система включає наступні види: інформаційну, освітню, професійну, соціально-трудова, соціально-середовищну, соціокультурну. Її здійснення утруднюється термінологічною невизначеністю, відсутністю комплексного підходу до реабілітаційного процесу, як і державної цільової програми медичної, психологічної та соціальної реабілітації, зокрема, учасників АТО. Несформованою залишається і нормативно-правова база цієї діяльності, наразі здійснюється поточна редакція основних законів, окремі проєкти відправлені на доопрацювання.

У подальшому поглибленого вивчення потребують проблеми нормативно-правового, а також науково-інформаційного, кадрового та організаційного забезпечення соціальної реабілітації; формування міждисциплінарних команд, що розширить можливості і підвищить ефективність включення згаданих у статті цільових щодо цієї діяльності груп населення до повноцінної життєдіяльності.

Список використаної літератури

1. Голова Н.І. Шляхи та засоби соціальної реабілітації дітей та молоді з обмеженими можливостями: від ізоляції до інтеграції. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe? (дата звернення: 10.04.2017).
2. Гриб А.С. Соціальна дезадаптація учасників бойових дій та особливості її профілактики та психокорекції. URL: <http://medpsyhology.pp.ua/> (дата звернення: 10.04.2017).
3. Платов А.В., Коробкін Ю.І., Мороз О.М. Аналіз сучасного стану реабілітації інвалідів в Україні. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-suchasnogo-stanu-reabilitatsiyi-invalidiv-v-ukrayini> (дата звернення: 10.04.2017).
4. Кравченко, М.В. Актуальні проблеми соціального захисту інвалідів в Україні. URL: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10kmvziu.pdf> (дата звернення: 14.04.2017).
5. Поляк О.В. Проблеми соціальної реабілітації осіб з обмеженою дієздатністю. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/447> (дата звернення: 10.04.2017).
6. Потіха А. Соціально-психологічна та медична реабілітація учасників АТО. URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=858:reabilitatsiya-uchasnikiv-ato&catid=8&Itemid=350 (дата звернення: 10.04.2017).
7. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 21.03.1991 № 875-ХІІ за станом на 01.01.2017 //База даних «Законодавство України» /ВР України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 20.04.2017).
8. Про внесення змін до Закону України «Про звернення громадян» щодо електронного звернення та електронної петиції: Закон України від 02.07.2015 № 577-VIII //База даних «Законодавство України» /ВР України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/577-19#n70> (дата звернення: 14.04.2017).
9. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Державні гарантії соціального захисту учасників антитерористичної операції, Революції Гідності та членів їхніх родин: стан і перспективи»: Постанова від 09.02.2017 № 1843-VIII //База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/rada/show/1843-19/page> (дата звернення: 14.04.2017).
10. Про надання державної цільової підтримки деяким категоріям громадян для здобуття професійно-технічної та вищої освіти: Постанова від 23.11.2016 № 975 //База даних «Законодавство України» /Кабінет Міністрів України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/rada/show/975-2016-p/para10#n10> (дата звернення: 18.04.2017).
11. Про парламентські слухання на тему: «Державні гарантії соціального захисту учасників антитерористичної операції, Революції Гідності та членів їх родин: стан і перспективи» 19 жовтня 2016 року. URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249416101&cat_id=244828973 (дата звернення: 18.04.2017).
12. Про внесення змін до деяких законів України щодо поліпшення доступу до інформації осіб з порушеннями слуху: Проект Закону України. URL: http://comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=125648&cat_id=80453 (дата звернення: 19.04.2017).
13. Тополь О.В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2015_124_61.pdf (2 квітня 2017 року) (дата звернення: 14.04.2017).
14. Щеньова В.Б., Уварова К.В. Соціальні підприємства як інструмент вирішення проблеми зайнятості людей з інвалідністю. URL: http://confcontact.com/2013_04_zhv/19_Chenjova.htm (дата звернення: 10.04.2017).
15. Щодо надання послуг державної служби зайнятості безробітним з числа військовослужбовців, які брали участь в АТО: Аналітична записка. URL: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=393494> (дата звернення: 19.04.2017).

Стаття надійшла до редакції 20.04.2017 р.

Попович Анна

кандидат социологических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

СОЦИАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ

В статье осуществлен аналитический обзор системы социальной реабилитации. К упомянутой системе отнесены следующие виды социальной реабилитации: информационная, социально-средовициная, образовательная, профессиональная, трудовая, социокультурная. Раскрыто содержание отдельных из видов социальной реабилитации, проанализировано состояние нормативно-правового обеспечения социальной реабилитации в Украине. Осуществлен краткий анализ современного состояния социальной реабилитации участников АТО, выделены важные проблемы, которые затрудняют ее применение на практике.

Ключевые слова: социальные барьеры, виды социальной реабилитации, междисциплинарная команда, участники АТО.

Popovych Anna

Candidate of Sociological Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

SOCIAL BARRIERS AND SOCIAL REHABILITATION

Relevance of the article is caused by the increased need for complex rehabilitation (medical, psychological, social) in connection with military actions in eastern Ukraine. The article is an attempt to justify the scientific possibilities of social rehabilitation in the context of the current situation in Ukraine. It was found that a complete system of social rehabilitation aimed at restoring disturbed or lost individual social connections and relationships. This condition can occur as a result of disability, social status changes, deviant behavior. By this system include the following types of rehabilitation, informational, social, environmental, educational, professional, labor, social and cultural. The content of some of the types of social rehabilitation and the state regulatory support of the rehabilitation in Ukraine is described. The brief analysis of the current state of rehabilitation participants ATO is done, the important issues that complicate its use on practice are illustrated.

Key words: social barriers, the species of the social rehabilitation, interdisciplinary team, members of the ATO.

УДК 378.22.091.2

Почтовюк Світлана Іванівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри інформатики та вищої математики

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського м.Кременчук, Україна

ДЕЯКІ ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

У роботі розглядаються проблеми педагогічних технологій та інформаційного педагогічного проектування. Інформаційний педагогічний проект визначається як соціально-освітня система, що побудована на основі закономірностей дидактики, теорії інформації та теорії кібернетичних систем. Розглянуто проблеми використання графічної інформації для інформаційних графічних проектів. Виокремленні вимоги, яким мають задовольняти педагогічні технології як складові при розробці інформаційних педагогічних проектів та умови більш ефективного подання візуальної наочності.

Ключові слова: педагогічний проект, педагогічні технології, інформаційне педагогічне проектування.

Вступ. Сьогодні не дивлячись на швидкі темпи зростання інформатизації освіти педагогічне проектування ще недостатньо пов'язане з розвитком комп'ютеризації освіти в цілому, що зумовило виявлення протиріччя між педагогічним проектуванням та новими підходами до проектування взагалі, які повинні бути пов'язані з розвитком сучасного інформаційного суспільства.

У зв'язку з цим традиційне педагогічне проектування потребує відповідного перегляду, доопрацювання та розробки більш прогресивного інформаційного проектування. Інформаційне педагогічне проектування тісно пов'язано з інформатизацією вищої освіти. Сьогодні у практиці вищої освіти функціонують та розвиваються наступні види інформаційних педагогічних проектів: мережеві електронні проекти навчальних дисциплін та курсів, електронні ділові ігри, електронні індивідуальні комплексні технології в діяльності викладача, електронні дистанційні системи управління навчальним процесом, електронні системи віддаленого доступу проведення практичних та лабораторних занять, електронні системи управління навчально-виховним процесом навчального закладу, деканату, кафедрою тощо. Але в той ж час проблеми управління проектуванням педагогічних проектів комплексно в системному інтегрованому плані розглядаються ще недостатньо. Актуальними є постановка і пошук шляхів вирішення проблем щодо проектування інформаційних педагогічних проектів з використанням окремих компонентів комп'ютерно-орієнтованої системи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стрімкий розвиток управління проектування на основі електронних ресурсів став можливим завдяки появі науки кібернетики та використання математичного моделювання в управлінні, що основане на кібернетичі та завдяки вченим А.М.Колмогорову, У.Р.Ешби, К.Шеннону та ін. Проблеми педагогічного проектування та проектування дидактичних систем освітлені у працях В.П.Беспалька, І.Я.Лернера, В.М.Монахова, А.В.Хуторського та ін. Крім того, вітчизняні дослідники А.П.Єршов, М.І.Жалдак, В.І.Ключко, Н.В.Морзе, Ю.І.Машбиць, Ю.С.Рамський, М.Л.Смульсон та ін. розглядають різні аспекти інформаційно-комунікаційних технологій та засобів навчання.

Метою статті є дослідження проблем створення інформаційного педагогічного проекту та процесу навчання побудованого на засадах інформаційного педагогічного проектування.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний проект – цикл педагогічної, науково-методичної та інших видів діяльності, спрямованої на вирішення педагогічної проблеми в окремій підсистемі системи зі встановленими вимогами до якості результатів, визначеними ресурсами та відповідною організацією [1].

© Почтовюк С.І.

Педагогічне проектування має розвиватися комплексно та містити всі складові педагогіки: безпосередньо процес навчання, дидактику, виховну та психологічну діяльність та ін., що в цілому створюють фундамент для розвитку нових конструктивних методів при формуванні інформаційних педагогічних проектів. Педагогічні проекти можуть бути досить багатограними: індивідуальними, колективними, корпоративними та повинні проектуватися виходячи із цільових освітніх моделей на різних рівнях педагогічної діяльності.

Термін «Інформаційний педагогічний проект» (ІПП) характеризує специфічне інтегроване подання проекту, в якому акцентується діяльність у сфері інформатизації освіти на основі сучасної комп'ютерної техніки. Таке проектування виконується на загальних правилах педагогічного проектування. Разом з цим йому притаманні закономірності кібернетичного проектування. Тому під інформаційним педагогічним проектом будемо розуміти соціально-освітню систему, що побудована на основі закономірностей дидактики, теорії інформації та теорії кібернетичних систем.

При формуванні ІПП необхідно враховувати, що він направлений головним чином на ефективність процесу навчання, в якому задіяні студента та викладач.

Педагогічні технології, так само як й окремі дидактичні методи, з одного боку є найважливішими складовими при розробці інформаційних педагогічних проектів, а з другого – можуть виступати як самостійні об'єкти дослідження при проектуванні навчального процесу [2, с.104]. При цьому вони мають задовольняти вимогам, що виходять із самої суті як процесу навчання, так і процесу інформаційного педагогічного проектування, а саме:

1. Педагогічні технології створюються безпосередньо до змістовного модуля, що розглядається, враховуючи дидактичні положення, які забезпечують єдиний зміст навчання, та відповідають визначеній дидактичній меті.
2. Виділення із змісту окремих компонентів при розгляданні навчального матеріалу в рамках даного модуля.
3. Можливість вільної динамічної зміни змісту навчального матеріалу, що виключає інертність у використанні даного типу навчання.
4. У педагогічних технологіях необхідно задавати не тільки види діяльності, а й способи виконання дій з різним дидактичним інструментарієм.
5. Чітке ставлення задачі побудови гнучких технологій, що відповідають змістовним модулям, які надавали б можливість пристосовувати зміст навчання до проблем, що пов'язані з отриманням нових знань. Методичну частину необхідно створювати так, щоб забез-

печувалась персоніфікація технології навчання.

6. Результати навчання мають бути усвідомлені учнями як перспективи їх власної пізнавальної та практичної діяльності.

7. Необхідність різнобічного методичного консультування, виконання певних методичних вказівок.

8. Пріоритетність у технологіях належить розв'язуванню певних навчальних задач.

Наведені вимоги до інформаційного педагогічного проекту пов'язані між собою та витікають одна з одної.

Дидактична мета навчального процесу з використання інформаційних педагогічних проектів реалізується засобами графічної наочності. Мету використання графічної інформації для інформаційних графічних проектів можна умовно поділити на дві групи: – репродуктивна мета; – розвиток інтелектуальних і творчих здібностей та продуктивного мислення.

Для першої групи характерним є демонстрація матеріалу (процесів, об'єктів, зв'язків елементів тощо). Друга повинна сприяти розвитку у студентів таких інтелектуальних здібностей або навичок операцій мислення високого рівня як аналіз, синтез порівняння, ідентифікація, знаходження протилежностей та аналогій, класифікації, систематизування, оцінювання, узагальнення, прогнозування тощо.

Засіб візуальної наочності – це другорядний документ по відношенню до вихідної моделі; модель, що відображає та заміщає вихідні відомості у зручній для сприйняття формі. Необхідно враховувати, що наочність аналогічна первинній інформації – об'єкту вивчення – у відповідних існуючих відношеннях та поді-

бна до неї за окремими ознаками з урахуванням цілей подання та змісту об'єкту вивчення. Наочність відображає структуру та функції як конкретних процесів, що розглядаються під час навчання, так й абстрактні імітаційні процеси.

Обирати модель необхідно з урахуванням мети навчання, при цьому не суттєвим є подання матеріалу з абсолютною відповідністю до реальності, тому що це як правило сприймається досить поверхнево. Суттєвим орієнтиром при виборі знаково-символьного опрацювання інформаційного педагогічного проекту повинна бути система образів, якою володіють студентів, при цьому перш за все увага приділяється активізації та орієнтації на їх мислення. Ефективним є використання ряду моделей та форм для одного об'єкту інформації.

Необхідно виокремити додатково декілька суттєвих, на наш погляд, ознак засобів візуалізації наочності. Так, зіркове сприйняття інформації на завжди однаково пов'язане з вербальною. Якщо слово викладача є обов'язковою частиною ілюстрації як допоміжне пояснення, то можливими є наступні варіанти відповідності вербальності та наочності: – немає вираженого відношення того, хто створює проект до зображення; – детально добирання не цілком виражених інформаційних процесів та зв'язків між ними; – частково виявлена взаємодія об'єктів; – система основних орієнтирів на віртуальне відображення об'єкту та інтеграційне відношення між ними.

Існуюча гама ілюстративних зображень викликає необхідність у їх групуванні за предметом зображення, що наведено на рис. 1.



Рис. 1. Групування ілюстративних зображень за предметом зображень

При створенні інформаційного педагогічного проекту доцільно дотримуватись умов більш ефективного подання наочності:

– зміст засобу візуальної наочності повинен відповідати меті його подання та методу навчання;

– не допускати перевантаження інформації, враховуючи ергономічні та психофізіологічні можливості учнів та студентів;

– доцільність створення наочності визначається наступними факторами: розвиток навичок узагальнення, порівняння, систематизації та ін., набуття досвіду зіркового сприйняття, розвиток уваги, розпізнавання візуальних образів тощо;

– комбінації та структури, що використовуються в наочному матеріалі повинні мати однозначне сприйняття;

– засоби візуальної наочності повинні забезпечувати організаційну діяльність студентів.

Отже, з метою формування інформаційних педагогічних проектів побудуємо схему проектування (рис. 2).

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Кібернетичний підхід може суттєво збагатити педагогічне проектування. Ключовою складовою при змістовному наповненні та конструюванні інформаційних педагогічних проектів є інформація, яка з одного боку, є об'єктом розвитку проектування, а з іншого – інтегрованою формою всі складові елементи проекту у їх взаємозв'язках та взаємодії. Вищезазначені складові навчальної педагогічної інформації повинні бути покладені в основу оптимального управління розвитком та конструювання інформаційного педагогічного проекту.



Рис. 2. Схема проектування та конструювання наочності в процесі створення ІПП

Список використаної літератури

1. Положення про науково-педагогічний проект [Електронний ресурс]: сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/gromad_obg/.
2. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учебное пособие / В.А.Трайнев, И.В.Трайнев. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2009. – 280 с.
3. Богучарова О.І. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення / О.І.Богучарова, П.О.Кузнєцов, В.М.Чекер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 2. – С. 6-15.
4. Почтовюк С.І. Особливості розробки педагогічних технологій в інформаційному педагогічному проекті / С.І.Почтовюк // Інформаційні технології в професійній діяльності: Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Рівне: РВВ РДГУ. – 2015. – 222 с. – С. 94-95.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Почтовюк Светлана

кандидат педагогических наук

кафедра информатики и высшей математики

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, г.Кременчуг, Украина

НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИНФОРМАЦИОННОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

В работе рассматриваются проблемы педагогических технологий и информационного педагогического проектирования. Информационный педагогический проект определяется как социально-образовательная система, построенная на основе закономерностей дидактики, теории информации и теории кибернетических систем. Рассмотрены проблемы использования графической информации для информационных графических проектов. Выделены требования, которым должны удовлетворять педагогические технологии как составляющие при разработке информационных педагогических проектов и условия более эффективного представления визуальной наглядности.

Ключевые слова: педагогический проект, педагогические технологии, информационное педагогическое проектирование.

Pochtovyuk Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD

Department of Mathematics and Computer Science

Kremenchuk Mykhaylo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

DIDACTIC PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE INFORMATION OF PEDAGOGICAL PROJECTING

The paper presents the problems of pedagogical projecting and pedagogical technologies, created using information technologies, and requirements which must pass the information and pedagogical projects.

Information pedagogical projecting is closely related to the informatization of higher education. The term "Information pedagogical project" (IPP) characterizes specific integrated view of the project that emphasizes the activities in the field of informatization in education on the basis of modern computer technology. Such design is performed on the basis of general rules of pedagogical design. At the same time, it has consistent patterns of cyber projecting. Therefore, we use the term "information pedagogical project" to mean the socio-educational system, which is built on the basis of regularities of didactics, information theory and the theory of cybernetic systems.

Key words: pedagogical project, educational technologies, information pedagogical projecting.

Рабійчук Сергій Олександрович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет,
м.Хмельницький, Україна

ПОКАЗНИКИ ЦІННОСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті здійснюється аналіз досліджень щодо становлення і розвитку проблеми показників цінності здорового способу життя. З'ясовано пріоритетне значення здоров'я в житті як конкретної людини, так і суспільства в цілому. Визначено трактування поняття «здоровий спосіб життя», як природна, життєва цінність, яка займає верхню ступінь в ієрархії цінностей кожної особистості. Визначено його види та показники.

Ключові слова: цінності, здоров'я, особистість, здоровий спосіб життя.

Вступ. Важливим елементом світогляду кожної людини є цінності, які в своїй основі визначають світоглядні, моральні, естетичні та етичні переконання і, відповідно, формують суспільну поведінку особистості.

Цінності ототожнюються з духовно-культурними стандартами і, таким чином, зумовлюють певний стиль поведінки. Цінності сформувалися в історії людського існування як монументальні опори духовності, що слугують ключовим орієнтиром у виборі життєвих стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В рамках трактування поняття «цінність», науковці виокремлюють такі важливі спільні домінанти:

- цінності існують як соціальний взірць, створений свідомістю людей при цьому вміщує загальнолюдські та конкретно-історичні цінності;

- цінності можуть бути як матеріально-духовні та культурні надбання людства, так і конкретні вчинки людей;

- суспільні цінності включаються в складову структури особистості у вигляді особистісних цінностей, мотивуючи таким чином поведінку;

- система особистісних цінностей об'єднує духовну культуру суспільства та особистості, соціальне та особистісне буття;

- свідомі особистісні цінності віддзеркалюються у формі ціннісних орієнтацій і проявляються в ідеалах, інтересах, переконаннях з метою регулювання поведінки людей у соціумі [6, с.442].

Сучасні підходи щодо трактування проблеми цінностей та її методологічні засади досліджено у працях І.Бокачева, В.Брожика, М.Кагана, В.Сержантова, Л.Столовича, В.Толстих, Н.Чавчавадзе та ін. Їх дослідження базується на трактуванні цінності як вагомого явища дійсності та вагомого орієнтира діяльності.

Метою та завданнями дослідження є аналіз показників цінності здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Рухова активність. Одним із найважливіших показників здорового способу життя є обсяг фізичних навантажень. Як безпосередні показники рухової активності, що впливають на визначення здорового способу життя (чи нездорового), використано індикатори про наявність (чи відсутність), характер і обсяг фізичних навантажень, які дають чіткі підстави для розподілу респондентів стосовно цього аспекту здорового способу життя.

Харчування. Показовим чинником здорового способу життя є структура (якісний склад) продуктів харчування, що вживаються в повсякденному режимі. Уявлення про ці показники дають відповідні індикатори, структуровані за кількістю вживання продуктів в часі і ступенем їх користі для організму.

Шкідливі звички. Питома вага шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю, наркотиків, інших хіміч-

них речовин) у комплексі впливів, що визначають спосіб життя, надзвичайно суттєва. Саме тому цей аспект опитування містить велику кількість індикаторів, які досить повно відбивають спектр проблеми - причини не паління, віковий і кількісний зріз тих, хто палить, паління в оточенні, віковий, кількісний і якісний ознаки вживання алкоголю, віковий і структурний аналіз наркотизації, ступінь поінформованості і усвідомлення шкоди подібних звичок [4].

Безпечна сексуальна поведінка, чинник розповсюдження ВІЛ/СНІДу. Статистика поширення в Україні в останні роки захворювань, що передаються статевим шляхом і ВІЛ/СНІДу, дані щодо погіршення репродуктивного здоров'я молоді потребують ретельного вивчення цих явищ у вітчизняному молодіжному середовищі. З огляду на це, опитування містить такі індикатори, що достатньо повно і різноманітно відбивають основні аспекти проблеми: інформацію про початок статевого життя, характеристики статевих контактів молоді, ступінь обізнаності щодо засобів запобігання статевим захворюванням і засобів контрацепції, сексуальну орієнтацію, ступінь задоволення статевим життям, обізнаність з проблеми ВІЛ/СНІДу, ставлення до груп ризику і хворих.

Можливості реалізації здорового способу життя. Опитування з проблем здорового способу життя, звичайно, не може обминути питання, щодо можливостей його реалізації молоддю в існуючих умовах. Але складність вивчення полягає в тому, що питання можливості (неможливості) вести здоровий спосіб життя надзвичайно суб'єктивне, тому що воно перш за все детерміновано ступенем усвідомлення людиною важливості дій в цьому напрямі. Навіть при відсутності деяких об'єктивних умов (комфортне житло, належне харчування, достатній доход тощо) особи з високим рівнем свідомості стосовно здорового способу життя прагнуть діяти заради власного здоров'я. І навпаки, за достатньо об'єктивних умов нестача особистісних стимулів унеможливує прагнення бути здоровим [1].

Тому вельми проблематично пропонувати такі індикатори для опитування, які б об'єктивно висвітлювали реальні можливості (неможливості) реалізації здорового способу життя – ці можливості переважно залежать від самої людини. З огляду на це, опитування не містить прямих запитань щодо згаданих можливостей – є вони чи ні. З іншого боку, існує певний мінімум об'єктивних умов життя, який обумовлює можливості реалізації здорового способу життя. Тому опитувальник містить декілька індикаторів, що опосередковано спрямовані на виявлення таких можливостей. Це індикатор добробуту родини, який опосередковано характеризує потенційну можливість реалізації здорового способу життя, індикатор ставлення найближчого оточення до цінностей здоров'я теж певний показник такої можливості, оскільки складно вести здоровий спосіб життя при негативному ставленні

друзів і знайомих. Певні уявлення щодо цієї можливості дають індикатори ступеня перманентного стресу і захворюваності – хвора або постійно психічно напружена людина обмежена в реалізації здорових дій [2].

Крім того, опосередкованими індикаторами можливостей пропонувалося пряме запитання – щодо наявності взуття і одягу для занять фізичною культурою. Воно обумовлено не стільки тим, що можливість занять фізичною культурою і спортом залежить від наявності екіпіровки, скільки тим, що молодь потребує достатньо модної екіпіровки, аби не видаватися гірше, ніж однолітки. Тому цей індикатор об'єктивно відбиває не факт наявності (відсутності) будь-якого одягу і взуття для занять фізичною культурою і спортом, а, скоріше, суб'єктивне сприйняття респондентами своєї можливості займатися. В цьому контексті наявність порядної

екіпіровки опосередковано свідчить ще й про певні дії або принаймні прагнення до занять [5].

Певну інформацію про суб'єктивну оцінку молоддю наявних обмежень щодо можливостей здорового способу життя дають показники стурбованості питаннями занять фізкультурою і спортом, поінформованості про здоровий спосіб життя, стану довкілля.

Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки, з огляду на необхідність впровадження політики здоров'я у молодіжному середовищі питання засобів цього впровадження є одним з головних. Індикатори опитування спрямовувались на визначення найбільш впливових, ефективних засобів, на сприйняття їх функціонування молоддю. Характер впливів різних джерел на формування способу життя молоді відбивають індикатори різних джерел інформації та їх ефективності.

Список використаної літератури

1. Іванова А.С. Валеологічні основи фізкультурно-оздоровчої роботи серед студентів у вищих технічних закладах освіти. – Луцьк, 1999. – С. 9–11.
2. Карпова І.Б., Корчинський В.Л., Зотов А.В. Фізична культура та формування здорового способу життя: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2005. – С.4-6.
3. Мамардашвили М. Сознание и цивилизация // М.Мамардашвили Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. - С. 107-121.
4. Патогенез болезней цивилизации / И.Шош, Т.Готи, Л.Чалаи и др. – Будапешт: Изд-во АН Венгрии, 1976. – С. 154.
5. Пиріг Л. Медицина як інтегральна складова культури українського народу // Українознавство: стан, проблеми, перспективи розвитку. – К.: ВПЦ «Київ. ун-т», 1993. - С. 54-56.
6. Психология: словарь / сост. Л.А.Карпенко; под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Рабийчук Сергей

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет,
г. Хмельницкий, Украина

ПОКАЗАТЕЛИ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В статье проводится анализ исследований по становлению и развитию проблемы показателей ценности здорового образа жизни. Выявлено приоритетное значение здоровья в жизни как конкретного человека, так и общества в целом. Определены трактовки понятия «здоровый образ жизни», как естественная, жизненная ценность, которая занимает верхнюю ступень в иерархии ценностей каждой личности. Определены его виды и показатели.

Ключевые слова: ценности, здоровье, личность, здоровый образ жизни.

Rabiychuk Serhii

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnitsky National University
Khmelnitsky, Ukraine

INDICATORS OF VALUES OF HEALTHY LIFESTYLE

In the article the analysis of research is carried on the formation and development of health problems and its place in the system of value of modern identity, including the future experts of social sphere. It is found the priority of health in the life the individual as well as society in general. The treatment of the concept "health" is determined as natural, the absolute value of life, which occupies the top level of a hierarchy of values. An important element of world each person has values that basically define the philosophical, moral, aesthetic and ethical beliefs and therefore form the social behavior of the individual. Values are formed in the history of human existence as a monumental spiritual support that serve key factor in choosing life strategies. It is proved that the person is healthy, if he is different harmonious physically mental development, well adapted to the surrounding physical and social environment. Fully implements his own physical and mental abilities, adjusts to changes in the environment does not exceed beyond the norm and makes his contributed to the welfare of society, which corresponds his capabilities. It is noted that lifestyle is determined by the extent of compliance forms of human activity to biological laws, which should help preservation its adaptive opportunities, the implementation of social and biological functions.

Key words: values, health, personality, healthy lifestyle.

Райковська Галина Олексіївна

доктор педагогічних наук, професор

завідувач кафедри загальноінженерних дисциплін

Житомирський державний технологічний університет, м.Житомир, Україна

ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНА ОСВІТА ДЛЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОГО ВИРОБНИЦТВА

В статті розглянуто один з аспектів кризи інженерної підготовки у вищому технічному університеті, яка виникнула в наслідок її невідповідності вимогам сучасного виробництва. Високотехнологічному виробництву потрібні інженери нового покоління, здатні використовувати сучасні комп'ютерні технології на всіх етапах «життєвого циклу виробу». Якісна інженерна підготовка у вищому технічному навчальному закладі є підтвердженням спроможності майбутнього інженерно-технічного фахівця – займатися в подальшому самостійно науково-виробничою діяльністю, використовуючи САПР.

Ключові слова: графічна підготовка, геометричне моделювання, тривимірні моделі, комп'ютерно-графічні системи.

Вступ. Проблема сучасної інженерно-графічної підготовки отримує фундаментальні зміни. Домінуючими стають ідеї служіння освіти цілям стійкого і динамічного розвитку суспільства. Щодо виробництва, то воно перетерплює серйозні потрясіння техногенного і соціально-політичного характеру. Реорганізаційні процеси в суспільстві й освіті, проявляються сьогодні не стільки у збільшенні кількісних і якісних контактів між університетами, скільки у взаємозалежності елементів освітньої системи підготовки інженерів у всьому світі. З одного боку, спостерігається перехід до нових підходів у сфері освіти та науки, до інтеграції нашого суспільства в Європейське співтовариство, стрімкий ріст технологій, який передбачає зниження міжнародних бар'єрів у процесі взаємодії в професійній сфері. Таке співробітництво набирає форму діяльності, яка включає в себе галузь освіти і професійної підготовки. Отже, мислення інженера повинно враховувати як локальні, регіональні так і глобальні фактори змін. З іншого боку, інженерна освіта сьогодні активно включається у загальносвітові процеси модернізації освітнього процесу з метою стійкого розвитку держави. Фундаментальним ресурсом такого суспільства є відповідна гнучка освітня система, адекватна інноваційному високотехнологічному виробництву.

Саме інженерна освіта та інженерні школи при університетах здатні сьогодні не тільки готувати інженерів майбутнього, але вирішувати такі проблеми, як побудова життєздатного і стабільного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. М.М.Ожга у своєму дослідженні [3, с.22-23] зазначає, що провідними засобами професійної діяльності в галузі проектування є комп'ютерно-графічні системи. Процес їх навчання здійснюється під час опанування дисциплін математичного та природничо-наукового циклу, тобто дисциплін, які передбачають графічну і комп'ютерно-графічну підготовку, з чим ми повністю погоджуємось.

Досвід виходу за межі традиційної графічної підготовки дав поштовх до розвитку багатьох інших курсів, направлених на введення комп'ютерної графіки й геометричного моделювання в зміст навчального процесу. Цьому сприяли монографії [1; 2; 4; 6] й навчальні посібники з комп'ютерної графіки, геометричного моделювання тощо.

Системна криза графічної підготовки інженера стала проявлятися вже давно, а останнім часом розростається як сніговий ком. У цій ситуації багатократно зростають вимоги до якісної інженерної підготовки фахівців. Потрібні інженери нового покоління, здатні використовувати сучасні комп'ютерні технології на всіх етапах «життєвого циклу виробу», інформаційно-інтегрованою основою яких є тривимірне комп'ютерне геометричне моделювання. Саме тривимірні геометричні моделі стали визначати рівень сучасного виробничого

© Райковська Г.О.

процесу. Отже, інноваційний шлях розвитку економіки просто неможливий без використання новітніх досягнень в області комп'ютерного геометричного моделювання в графічній підготовці, формуванні професійних компетентностей майбутнього інженера.

Метою статті є розкриття особливостей інноваційної технології – 3D-моделювання, основу якої становить геометричне моделювання (САПР).

Виклад основного матеріалу. З огляду на вище зазначене, постає закономірне питання: як навчати в подальшому, щоб не тільки зберегти, а й значно покращити якісний рівень підготовки майбутніх інженерів машинобудівної галузі? Утім, сьогодні це питання залишається недостатньо вирішеним, воно стосується навчання не тільки фахових дисциплін, а й загально-інженерних, зокрема графічних, які є базою для формування сучасного висококваліфікованого фахівця.

Проте, вища школа продовжує готувати фахівців вчорашнього дня в області графічної підготовки. В основі її методики навчання домінує технологія двовимірного ручного моделювання, а таке положення не може і далі зберігатись, потрібні кардинальні зміни, що опираються на інноваційний розвиток науки, техніки та освіти. Слід відмітити, що графічна підготовка у вищому технічному закладі передбачає навчання нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки. Нарисна геометрія є теоретичною базою інженерної графіки, а предметом її вивчення – засоби і методи (технологія) відображення тривимірних об'єктів на площині. У той же час, комп'ютерна графіка не може обходитись без знань основних положень інженерної графіки (ЕСКД – практичні навички оформлення конструкторської документації), ці частини курсу графічної підготовки взаємодоповнюють одна одну. Якість графічної підготовки студентів в технічних університетах повинна відповідати сучасним вимогам до виконання проектно-конструкторських робіт й інноваційним виробничим технологіям, які передбачають застосування САПР.

Таким чином, сьогодні для забезпечення якості підготовки інженерів у вищому навчальному закладі необхідно змінити застарілу систему навчання з метою вирішення, вище зазначених, проблем. Велика кількість запропонованих науковцями технологій з графічної підготовки, побудовані як початкове опанування САПР (AutoCAD, SolidWorks, КОМПАС та інші) є важливими і потрібними, але не вирішують всієї проблеми графічної підготовки, зокрема конструкторсько-геометричної. Прослідковується – відсутність знань Евклідової геометрії, інакше знань законів геометрії, методів і способів геометричного конструювання об'єктів; вивчається інструментарій того чи іншого програмного середовища і то тільки з погляду користувача. Тому, найчастіше за все, навчання графічних дисциплін йде вже за відомою методикою – за готовим зразком. І як наслідок – відсутні умови для креативної роботи з моделювання нових об'єктів.

Сучасний етап розвитку геометричного моделювання можна порівняти з періодом двоохотлітньої давнини, коли появилася на світ нарисна геометрія. Поява нових комп'ютерних технологій – тривимірного геометричного моделювання, бурхливий ріст промисловості спровокувало новий етап розвитку нарисної геометрії, особливо дало поштовх до змін в методиці її навчання.

Геометричне моделювання – це область наукового пізнання, яка вивчає просторові форми, їх взаємодію і властивості. Предметною мовою геометричного моделювання є візуально-образна мова, яка уявляє собою розвиваючу знакову систему, елементами якої виступають візуальні мирила геометричних елементів. Також, конструкторсько-геометричне моделювання є одним із етапів суспільного виробництва, цикл якого можна уявити наступним чином: потреби суспільства (рушійна сила) → модель виробу, основа якої геометрична модель → виробництво виробу за її моделлю → задоволення потреб суспільства → виникнення потреб більш високого рівня тощо.

Починаючи з 2000 р. появились принципово нові технології створення 3D-моделей, які вивели графічне моделювання на якісно новий рівень – рівень тривимірного геометричного моделювання. 3D-моделювання дозволило об'єднати усі етапи життєвого циклу виробу в єдиний суцільний цикл виробу, а 3D-сканери, 3D-принтери, різні верстати, що дозволяють виготовляти вироби за 3D-моделями, зробили її основним конструкторським документом. Сучасні тривимірні комп'ютерні моделі, утримуючи властивості не тільки геометричної, а також математичної й фізичної моделей, отримали інтегративний характер. Розмірність моделі і об'єкта моделювання стали співпадати, що зняло низку проблем, які раніше доводилось вирішувати під час створення геометричних моделей за технологією нарисної геометрії, що дає нам можливість зробити висновок, щодо думок про розвиток або зникнення нарисної геометрії з базового курсу графічної підготовки. З нашої точки зору, потреби в геометричних моделях не зменшуються, а навпаки збільшуються. Тільки ці моделі вже створюються за якісно новою технологією. І це дає підстави стверджувати, що нам не слід вилучати курс нарисної геометрії зі базової графічної підготовки, а необхідно забезпечити її інноваційним забарвленням, що передбачатиме змінення методики її навчання, залучення комп'ютерного геометричного моделювання (САПР).

Сьогодні, на зміну традиційним методам графічної підготовки інженерів, повинні прийти інноваційні методи і засоби навчання, які забезпечать 100 % використання сучасних САПР, геометричне моделювання в конструюванні об'єктів. Слід відмітити, що конструктивний геометричний метод значно підвищує ефективність виконання проектних робіт, особливо в процесі вирішення тих задач, умови яких вже на початку утримують у собі геометричну постановку завдання. І немає потреби доводити, що конструкторсько-геометричне моделювання є необхідним інструментом створення сучасних технічних об'єктів.

В даний час науково-педагогічний склад кафедри загально-інженерних дисциплін Житомирського державного технологічного університету займається розробкою інноваційної технології навчання студентів технічних спеціальностей базової графічної підготовки, яка б компенсувала зниження часу, відведеного на теоретичну і практичну підготовку, за рахунок опанування практичних прийомів використання можливостей комп'ютерної графіки (3D-моделювання у SolidWorks, КОМПАС) при розв'язанні практично-орієнтованих задач геометричного моделювання. При такому підході опанування теоретичних положень нарисної геометрії і ЄСКД переходить від зображень (вручну олівцем, або за допомогою графічного редактора) на проекційних площинах до роботи з конкретним набором інструментів у віртуальному 3D-просторі на екрані комп'ютера.

У якості інструментарію для розв'язання проблем

графічної підготовки майбутніх інженерів було обрано широко відому систему тривимірного моделювання SolidWorks. Дане програмне середовище охоплює всі етапи конструювання – від побудови початкового ескізу до випуску конструкторської документації. Його переваги: SolidWorks досить простий у використанні; робить тримірне (3D) проектування простим і наочним; охоплює весь процес проектування.

Процес моделювання починається із побудови ескізу, а побудова ескізу – зі вибору конструктивної площини, в якій буде створено цей двовимірний ескіз. У подальшому його можна тим чи іншим способом легко перетворити в тверде тіло. Під час створення ескізу є повний доступ до набору геометричних побудов і операцій редагування. Отже, на початку створення ескізу немає потреби дотримуватись точних розмірів, достатньо приблизно їх витримувати. Пізніше конструктор може змінювати значення будь-якого розміру і утворити між ними зв'язки, які обмежують взаємне розташування відрізків, дуг, кола тощо. Ескіз конструктивного елементу може бути легко відредагованим у будь-який момент роботи над моделлю.

Створення тривимірних моделей дозволяє досягнути найкращої наочності на заняттях. Саме тривимірною моделлю найбільш повно представляє об'єкт, що вивчається із усіма його геометричними формами, параметрами і залежностями. Всі позиційні й метричні задачі, що розв'язуються у курсі нарисної геометрії можуть бути ілюстровані засобами тривимірної графіки [5]. Найбільш простими є малюнки до теорем і аксіом.

Нові підходи з оновлення курсу нарисної геометрії, з точки зору нашого бачення, співзвучні з поглядами науковців, які бачать майбутнє в 3D – комп'ютерного геометричного моделювання. Проте, ми прихильники поступового переходу. Інакше, ми пропонуємо частково відмовитись від детального викладу класичних методів нарисної геометрії, а взяти за вихідну інформацію, щодо розв'язку задач її просторовою моделлю – 3D, розглядаючи її прості складові (точка, пряма, площина тощо), не виключаючи їх взаємодії між собою на площині. На початкових стадіях навчання нарисної геометрії, такий підхід можна розглядати як «звикання» до геометричного моделювання, набуття умінь і навичок працювати з моделями, що в подальшому використовуються під час курсового і дипломного проектування та є основою професійної компетентності майбутнього інженера. Приклади можна наводити у досить великій кількості, так як спектр задач, що розв'язуються дуже широкий, і до кожної з них можна побудувати тривимірний пояснюючий малюнок (3D-модель).

При виборі завдань для розрахунково-графічних робіт із навчання інженерної та комп'ютерної графіки дуже важливо, щоб ці завдання і вправи сполучали в собі: знання ЄСКД; вимоги до виконання креслеників деталей машин і механізмів; особливості систем автоматизованого проектування, так як у практичній інженерній і науковій діяльності фахівець користується цілісним образом професійних знань.

Утім, сутність графічної підготовки у вищому технічному навчальному закладі, це не тільки набуття комплексу умінь і навичок графічних побудов, їх механічного використання у професійній діяльності, з нашої точки зору – це формування в інженера особливої структури мислення на базі знань цілого ряду наук, що дозволить йому креативно підходити до вирішення поставлених перед ним задач не просто копіюючи вже відоме, а обирати найкращі рішення з усіх можливих. Таким чином, графічна підготовка інженерів у вищому технічному університеті висуває наступні основні цілі: інтелектуальний розвиток особистості, формування якісного мислення, якому характерна креативність; передача конкретних конструкторсько-технологічних знань, умінь і навичок, які потрібні в професійній діяльності, продовженні безперервної освіти; формування уявлення про ідеї і методи геометричного моделювання

як форму пізнання реальності.

Слід також звернути увагу і на методику навчання інженерної графіки. Навчальна дисципліна «Інженерна графіка» охоплює область графічного документообігу і передбачає опанування інженерної мови – графічного представлення технічної інформації, перш за все, щодо геометричних властивостей виробів. Основна мета курсу – розвиток технічного мислення, підготовка до розв'язання практичних задач, моделювання об'єктів засобами традиційної і комп'ютерної графіки.

Для моделювання в середовищі графічного редактора використовується узагальнена інформаційна модель геометричного об'єкта. Вона включає: зображений об'єкт (його геометричну форму або малюнок); його параметри (розміри, пропорції, кольори); дії щодо формування зображення (переміщення, копіювання, редагування, обертання, відображення, зміна розмірів і пропорцій).

Цей зв'язок представляє тривимірну геометричну модель – математичний опис структури виробу, повний набір координат і геометричних характеристик його

елементів. Саме електронна 3D-модель є первинним джерелом, яке однозначно визначає набір даних про об'єкт, сприяє розвитку просторо-образного мислення, професійних компетентностей.

Запропонована технологія дозволяє оптимізувати процес навчання, з'являються можливості варіації навчальних завдань із врахуванням індивідуальних здібностей студентів та їх зацікавленості в розвитку компетенцій конструкторсько-геометричного моделювання, які становлять важливу складову професійної підготовки інженерів в технічному університеті.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: важливим питанням є змінення умов реалізації базової графічної підготовки, розробка методичних основ формування структури і змісту нарисної геометрії, інженерної і комп'ютерної графіки, як цілісного процесу в основі якого лежить системна інтеграція знань загально-інженерних дисциплін, забезпечуючи раціональне і ефективне професійне становлення майбутнього інженера.

Список використаної літератури

1. Джеджула, О. М. Актуальні проблеми графічної підготовки студентів вищих навчальних закладів: монографія / Олена Михайлівна Джеджула. – Вінниця: ВЦ ВДАУ, 2005. – 279 с.
2. Козяр М.М. Інноваційні педагогічні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі: монографія / Микола Миколайович Козяр. – Рівне : НУВГП, 2012. – 320 с.
3. Ожга М.М. Методика навчання систем 3D проектування майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Харків., 2015. – 284 с.
4. Райковська Г.О. Методика формування графічних знань в системі інформаційних технологій: [монографія] / Галина Олексіївна Райковська. – Житомир: ЖДТУ, 2009. – 324 с.
5. Райковська Г.О. Геометричне моделювання – засіб розв'язування задач нарисної геометрії / Г.О.Райковська, В.Д.Головня // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 40 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. – С.350-354
6. Юсупова М.Ф. Компьютерные информационные технологии в обучении начертательной геометрии: [монографія] / Маргарита Федоровна Юсупова. – К.: НПУ им. М.П.Драгоманова, 2006. – 280 с.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2017 р.

Райковская Галина

доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедры общеинженерных дисциплин
Житомирский государственный технологический университет
г. Житомир, Украина

ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье рассмотрен один из аспектов кризиса инженерной подготовки в высшем техническом университете, который возник в результате ее несоответствия требованиям современного производства. Высокотехнологическому производству нужны инженеры нового поколения, способные использовать современные компьютерные технологии на всех этапах «жизненного цикла изделия». Качественная инженерная подготовка в высшем техническом учебном заведении есть подтверждением способности будущего инженерно-технического специалиста – заниматься в дальнейшем самостоятельно научно-производственной деятельностью, используя САПР.

Ключевые слова: графическая подготовка, геометрическое моделирование, трехмерные модели, компьютерно-графические системы.

Raikovska Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of General Engineering Disciplines
Zhytomyr State Technological University, Zhytomyr, Ukraine

ENGINEERING GRAPHICS EDUCATION FOR VIABLE PRODUCTION

The article examines one of the aspects of the crisis of engineering training in higher technical university that appeared in consequence of its inconsistencies the requirements of modern production. Quality engineering training in higher technical educational institution is a confirmation of the ability of the future engineering-technical specialist to perform his own further research and be engaged in production activity, using CAD. Analysis of basic graphics preparation showed that the basis of her teaching methods continues to dominate the technology of two-dimensional, hand modeling; thus fundamental changes that base upon the innovative development of science, technology and education are required. The innovative technology – 3D-modeling is proposed, the basis of which is the three-dimensional geometric modeling, which allowed to combine all the stages of the life cycle of the product into a single continuous cycle from design to implementation.

Keywords: graphics training, geometric modelling, three-dimensional models, computer-graphics systems.

Рашевська Наталя Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри вищої математики

ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статті розглянуто питання побудови моделі формування дослідницьких компетентностей учнів на уроках математики засобами систем комп'ютерної математики. Надано тлумачення дослідницької компетентності з математики. Виокремлено напрями набуття дослідницьких компетентностей учнів на уроках математики. Побудована модель є тривірневою і включає в себе знання, здібність до дослідження та досвід дослідницької діяльності. Кожна компонента моделі залежить від іншої, але основною є «здібність до дослідження», що складається з чотирьох етапів: проектувального, експериментального, аналітичного та практичного.

Ключові слова: дослідницькі компетентності, математика, системи комп'ютерної математики.

Вступ. Інтеграція України в світовій освітній простір вимагає від системи національної освіти постійного вдосконалення та оновлення, пошуку ефективних шляхів підвищення якості навчання, розвитку ключових компетентностей, зокрема дослідницьких компетентностей, у випускників середніх навчальних закладів.

Одним із основних завдань загальної середньої освіти в Україні є формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду [1] – особистості, яка здатна творчо мислити, швидко набувати нові знання та вміння їх застосовувати до розв'язання нових нестандартних ситуацій.

Як зазначено в Проекті концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років, освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, в якому учні отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати особистостей, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці. Освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів [2].

Перспективним напрямом реалізації поставлених завдань є формування в учнів класів суспільно-гуманітарного профілю дослідницьких компетентностей на уроках математики на основі цілеспрямованого використання в навчання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що створить умови для розвитку креативного мислення учнів, умінню нестандартно розв'язувати математичні задачі, підвищенню мотивації навчання, оволодіння засобами наукового пізнання та опанування логіки дослідницького пошуку, здатності опрацювати та трансформувати отримані відомості до потреб навчання, передбачити вірогідні наслідки прийнятих рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що формування дослідницьких компетентностей учнів є одним із основних завдань загальної середньої освіти, про що свідчать зміни у програмах навчання природно-математичних дисциплін учнів 7-х та 8-х класів. На сьогодні існує велика кількість наукових робіт з проблеми формування компетентностей учнів на уроках природничо-математичного циклу, але недостатньо розробленим залишається питання формування дослідницьких компетентностей учнів на уроках математики в класах суспільно-гуманітарного профілю засобами ІКТ, зокрема, систем комп'ютерної математики (СКМ).

Саме тому **метою статті** є розроблення моделі формування дослідницьких компетентностей учнів на уроках математики у класах суспільно-гуманітарного профілю на основі використання систем комп'ютерної математики.

© Рашевська Н.В.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання зародився у 1965 році у Сполучених Штатах Америки в Масачусетському технологічному університеті та пізніше у 1984 році був об'єднаний шотландським вченим Дж. Равеном (John Raven).

Саме йому належить перше тлумачення поняття «компетентність». На його думку, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [3]; компетентність складається із великої кількості компонентів, деякі із них не залежать один від одного... Деякі компоненти можна віднести до когнітивної сфери, інші – до емоційної... Такі компоненти можуть бути взаємозамінними в якості складової ефективної поведінки [4].

Пізніше поняття «компетентність» було уведено в сучасну педагогічну науку всього світу, розроблені відповідні стандарти та виокремлені різні види компетентностей.

Так у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [5] зазначено, що компетентність – це набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

В системі середньої освіти України визначається тривірнева ієрархія компетентностей [5]:

– *ключові компетентності* – відносяться до загального міжпредметного змісту освіти і являють собою здатність людини здійснювати складні поліфункціональні та поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми;

– *загально-галузеві компетентності* – компетентності, які формуються учнем впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи, а також вміння застосовувати їх на практиці у рамках культурнодоцільної діяльності для розв'язку індивідуальних та соціальних проблем;

– *предметні компетентності* – складова загально-галузевих компетентностей, що стосується конкретного предмету; мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Повертаючись до основоположника компетентнісно орієнтованого підходу до навчання, слід зазначити, що Дж. Равеном було виокремлено 37 видів компетентностей, основними з яких можна вважати [3]: готовність та здібність навчатися самостійно; самостійність мислення, оригінальність; критичність мислення; дослідження навколишнього середовища з метою виявлення її можливостей та ресурсів; готовність використовувати інновації для досягнення мети; здібність приймати рішення;

здібність працювати в команді для досягнення мети.

Зазначені види компетентностей яскраво ілюструють, що однією із ключових компетентностей учня є дослідницька компетентність і формування її у процесі навчання є однією із найважливіших цілей системи освіти України.

Узагальнюючи різноманітні тлумачення із наукових джерел, можна сказати, що *дослідницька компетентність учня з математики* – це здатність особистості до цілеспрямованої навчальної дослідницької діяльності з метою набуття ґрунтовних математичних знань, умінням використовувати ці знання для розв’язання практичних та теоретичних завдань методами математичного моделювання, шляхом використання у процесі дослідження систем комп’ютерної математики [6].

Для побудови моделі формування дослідницьких компетентностей учня з математики засобами СКМ, виокремимо напрями набуття таких компетентностей [7]:

- формулювати (ставити) математичні задачі на основі аналізу суспільно та індивідуально значущих задач (ідеалізація, узагальнення, специфікація);
- будувати аналітичні та алгоритмічні (комп’ютерні) моделі задач;
- висувати та емпірично перевіряти справедливості

гіпотез, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення), а також на власний досвід досліджень;

– інтерпретувати результати, отримані за формальними методами, у термінах вихідної предметної області задачі;

– систематизувати отримані результати: досліджувати межі застосувань отриманих результатів, встановлювати зв’язки з попередніми результатами, модифікувати вихідну задачу, шукати аналогії в інших розділах математики та інших галузях знань, тощо.

У структурі дослідницьких компетентностей Головань М. С. виділяє такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, що взаємообумовлені та виконують спонукальну, ціннісно-орієнтовну, когнітивну, результативну, регулятивну функції [8]. А Золочевська М. В. виділяє чотири етапи дослідницької діяльності: проєктувальний, інформаційний, аналітичний та практичний (представницький) [9].

Аналізуючи вище сказане, побудуємо модель формування дослідницьких компетентностей на уроках математики із використанням СКМ (рис. 1).

Створена модель формування дослідницьких компе-

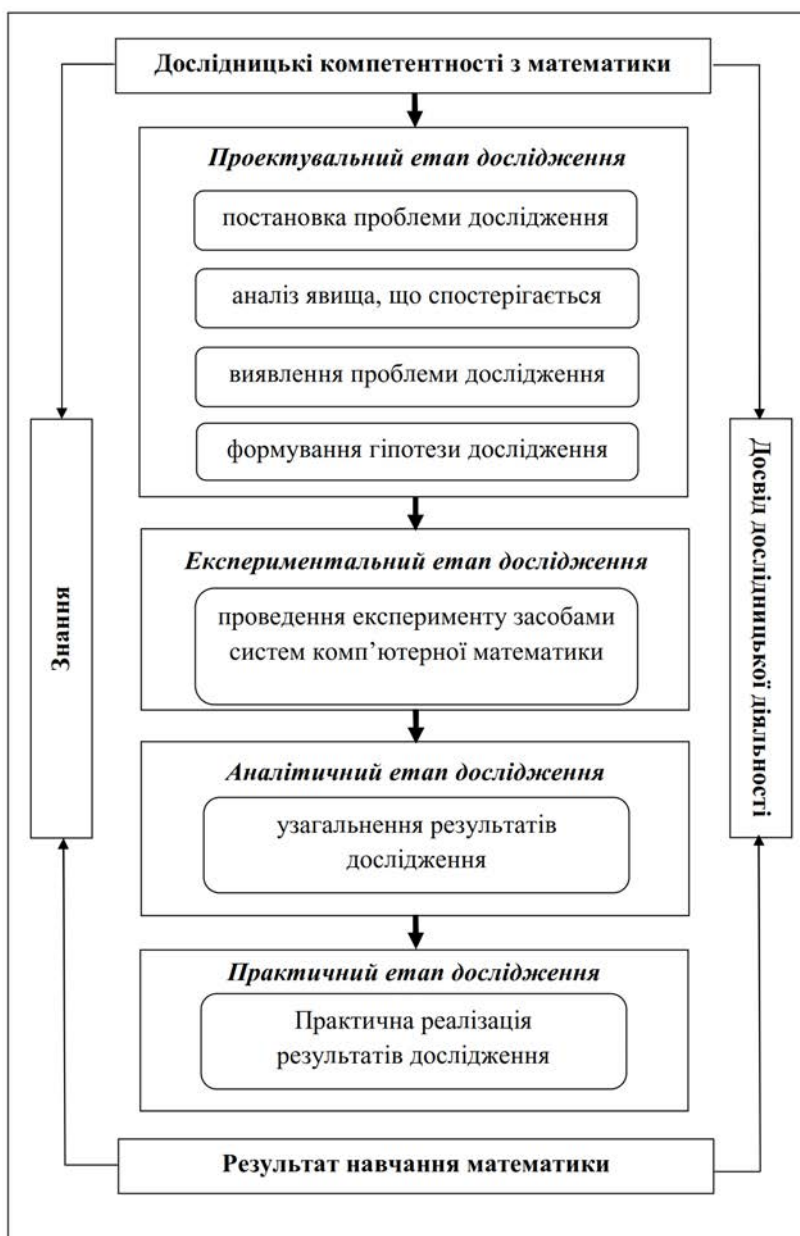


Рис. 1. Модель формування дослідницьких компетентностей учнів на уроках математики

тентностей є трирівневою: знання, здібність до дослідження та досвід дослідницької діяльності. Гармонійне поєднання таких складових надає можливість отримати не тільки ґрунтовні знання з математики, а й досвід дослідницької діяльності.

В зазначеній моделі такі компоненти як «знання» та «досвід дослідницької діяльності» залежать від компоненти «здібність до дослідження», що складається з чотирьох етапів: проектувального, експериментального, аналітичного та практичного. Проходження усіх етапів дослідження створює умови для якісного розуміння теми, умінню інтерпретувати отримані результати та проводити порівняльний аналіз для синтезу нових знань.

Опишемо кожен із етапів формування дослідницьких компетентностей.

На **проектувальному етапі** дослідження відбувається створення програми дослідження, відбір методів та засобів дослідження, оцінка проблеми за різними критеріями оцінювання. Учні повинні побачити в проблемі наявну суперечність у розвитку об'єкту дослідження, а також невиявлені шляхи виходу з цієї суперечності. Навчальне дослідження припускає, що шляхи зняття суперечності вже знайдено в науці, але вони мають бути невідомими самому досліднику-початківцю.

На нашу думку, проектувальний етап дослідження повинен складатися з постановки проблеми дослідження, аналізу явища, що спостерігається, виявлення проблеми дослідження та формування гіпотези дослідження. Обов'язковим кроком цього етапу є саме формування гіпотези дослідження. Якщо розв'язувана задача є досить складною, то гіпотез дослідження може бути декілька. Але визначені гіпотези не повинні суперечити одна одній, бути обґрунтованими та указувати шлях дослідження.

На **експериментальному етапі дослідження** учень, використовуючи обрані методи та засоби дослідження (СКМ), повинен отримати підтвердження гіпотези дослідження або спростувати її.

До основних методів дослідження на цьому етапі можна віднести: метод аналогій, метод дослідження, метод конструювання понять та метод помилок.

До основних засобів дослідження можна віднести такі системи комп'ютерної математики як GRAN, GeoGebra, MathPiper тощо.

Аналітичний етап дослідницької діяльності по-

лягає в аналізі даних, їх узагальненні, теоретизуванні, описанні і поясненні фактів, обґрунтуванні тенденцій і закономірностей, виділенні кореляційних і причинно-наслідкових зв'язків [9].

Основними методами цього етапу є: аналіз, синтез, дедукція, абстрагування і узагальнення, аналогія та моделювання. На **практичному етапі** дослідження відбувається формування умінь та навичок розв'язання задач, узагальнюються навчальні відомості, формується цілісна картина теми, що вивчається.

Доцільно на цьому етапі проводити дискусії, обговорення з метою правильного оформлення результатів дослідження, робити висновки.

Усвідомлене проходження усіх етапів дослідження надасть можливість учневі набути сукупність знань, умінь, навичок та компетентностей, що складають результат навчання.

Розглянемо на прикладі реалізацію побудованої моделі. Найбільш вдалим є використання СКМ для формування дослідницьких компетентностей на уроках з геометрії. Так у 8 класі, як метод дослідження, можна сформулювати теорему про вписаний в коло чотирикутник. Учні відомі поняття кола та чотирикутника, але не дослідженою для них залишається проблема які саме чотирикутники можна вписати в коло, що є ядром проблеми. Вчитель пропонує учням висунути гіпотези, які будуть або підтверджено, або відкинуто в результаті дослідження.

За допомогою інструментів СКМ GeoGebra учні будують коло, будують чотири відрізки, кінці яких лежать на колі та визначають чотирикутник, що є вписаним в коло. Після цього визначають градусні міри кутів чотирикутника. Проведене дослідження надає можливість зробити висновок про суму кутів, вписаного в коло чотирикутника.

Змінюючи довжини сторін вписаного чотирикутника, учні можуть побачити, що сума протилежних кутів залишається незмінною і рівною одному й тому ж значенню.

Після цього вчитель разом з учнями узагальнює результати, отримані всіма учнями класу для різних чотирикутників, та формулює теорему: *сума протилежних кутів, вписаного в коло чотирикутника, дорівнює 180°* (рис. 2).

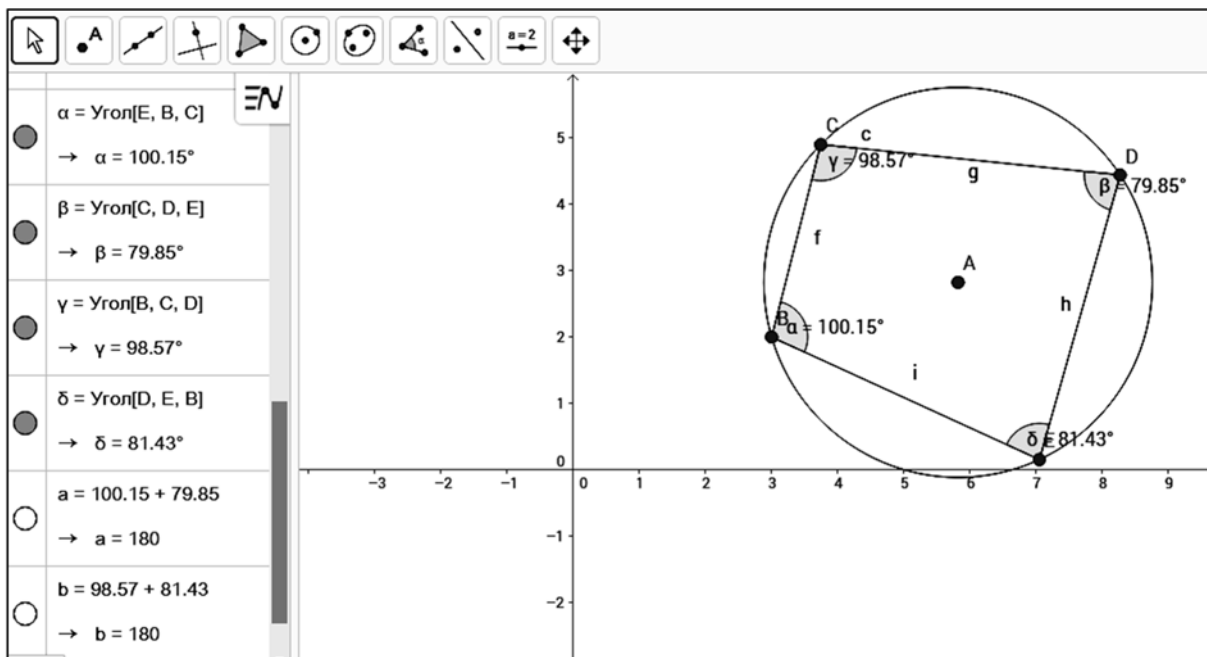


Рис. 2. Властивість вписаного в коло чотирикутника

Постановка проблемних питань, обговорення можливих результатів дослідження та можливість самостійно перевірити власну гіпотезу за допомогою конструювання надають можливість учням швидко зрозуміти суть проблеми, візуалізувати дослідження, створюють умови для самостійного отримання нових знань, покращують їх запам'ятовування та надають можливість демонструвати прикладну спрямованість математики.

Викладений матеріал надає можливість зробити висновок, що у процесі навчання математики учнів класів

суспільно-гуманітарного профілю, використання СКМ надає можливість візуалізувати сам процес; перетворює учня із пасивного отримувача готових знань до дослідника; вчить учня самостійного здобувати знання, уміти аналізувати отриманий результат та порівнювати його з відомим теоретичним матеріалом. Процес навчання стає активним, підвищується пізнавальна активність учнів, а отримані результати дослідження усвідомлюються учнем і синтезуються в знання на інших предметах.

Список використаної літератури

1. Про загальну середню освіту: Закон № 651-XIV [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – 13.05.1999. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
2. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу до проекту: http://www.naiu.kiev.ua/files/zakon_ukr/proek-rozv-osvitu.pdf
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Кабінет міністрів України : постанова від 23 листопада 2011 р. №1392, м.Київ. – 49 с.
6. Рашевська Н. В. Формування дослідницьких компетентностей учнів на уроках математики в суспільно-гуманітарних класах / Наталя Рашевська // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2016): матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 1-2 грудня 2016 р., м. Суми; у 2-х частинах. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. – Ч. 2. – 108 с. – С. 23-26.
7. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «теорія і методика навчання інформатики» / Раков Сергій Анатолійович ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 526 с.
8. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 5 (23). – С. 196–205.
9. Золочевська М. В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики / М. В. Золочевська. – Харків : ХГПЦ, 2009 – 92 с.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Рашевская Наталья

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры высшей математики

ГВУЗ «Криворожский национальный университет», Кривой Рог, Украина

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрены вопросы построения модели формирования исследовательских компетенций учащихся на уроках математики средствами компьютерной математики. Дано определение исследовательской компетентности ученика по математике. Выделены направления формирования исследовательских компетенций учащихся на уроках математики. Построенная модель является трехуровневой и включает в себя знания, способность к исследованию и опыт исследовательской деятельности. Все компоненты модели являются взаимозависимыми, а компонент «способность к исследованию», состоит из четырех этапов: проектного, экспериментального, аналитического и практического.

Ключевые слова: исследовательские компетентности, математика, системы компьютерной математики.

Rashevskya Natalya

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Department of Mathematics
Kriviy Rig National University, Kriviy Rig, Ukraine

FORMATION OF RESEARCHING COMPETENCE MODEL OF STUDENTS IN MATHEMATICS

The question of construction of the model of formation students' researching competence in mathematics by computer mathematics systems is considered in this article. The student's research competence in mathematics as a personal ability for purposeful research and training activities to obtain fundamental mathematical knowledge, the ability to use this knowledge for solving practical and theoretical problems using mathematical modeling methods by computer mathematics systems while the research, is interpreted. We selected directions of acquiring the students' research competences during mathematics lessons that consist of analysis and idealization of the task, ICT research, interpretation of the results and their summarization. The created model of research competences consists of three levels: knowledge, ability for research and experience in research activities. The harmonic combination of these components allows to get not only good knowledge in mathematics, but also to get the experience of research activities too. Components such as "knowledge" and "experience research" depend on component "ability to study" – in the model that one consists of four components: design, experimental, analytical and practical.

Key words: research competence, math, math computer system.

Рідкодубська Анна Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

В статті проаналізовано практичну спрямованість професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. Зміст та структура професійної підготовки соціального працівника визначається програмою вищого навчального закладу, яка розробляється відповідно Державних стандартів освіти за даною спеціальністю. Згідно з ОКХ зі спеціальності «соціальна робота» виділяють такі компетенції: загальнокультурні, технологічні, діагностично-прогностичні та організаційно-управлінські.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній працівник соціальної сфери, практична спрямованість професійної підготовки, практична підготовка, зміст практичної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

Вступ. На сучасному етапі розвитку соціальної сфери в Україні, одним з пріоритетних напрямків є проблема становлення професіоналізму працівників соціальної сфери, у процесі якого важливе значення відіграє практична спрямованість їх підготовки. Дана проблема є предметом наукових досліджень у працях І.Звереві, А.Капської, Н.Кривоконь, Л.Мищик, В.Поліщук, Л.Романішеної (Україна), у публікаціях російських дослідників (І.Зимня, Д.Павленок, А.Соловйов та ін.). І це зрозуміло, адже практична підготовка спеціалістів соціальної сфери – одна з умов якісних змін процесів державотворення України. На жаль, Україна має поки що небагато досвіду в підготовці таких кадрів. Це, значною мірою, пояснюється тим, що професійна підготовка фахівців соціальної сфери розпочалася у нашій країні тільки в середині 90-х років і пов'язана зі значними труднощами, які зумовлені, насамперед, відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомих науково-теоретичних розробок з актуальних питань соціальної роботи й підготовки фахівців для соціальної сфери. При цьому актуальним стало обґрунтування практичної спрямованості підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років науковцями активно розробляються технології професійної підготовки різноманітних фахівців. Деякі аспекти вивчення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери ученими, вирізняючи їх з-поміж проблем формування професійної компетентності фахівців цього профілю. Як стверджує І. Мигович, у різних навчальних закладах існують різні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. У ліцеях і коледжах готують соціальних асистентів, помічників і молодших спеціалістів, в інститутах – бакалаврів, в університетах – менеджерів і магістрів соціальної роботи і соціальної політики, у вищих навчальних закладах педагогічного профілю – переважно соціальних педагогів, юридичного профілю – правознавців і соціальних працівників [2, с. 39].

Метою статті є аналіз практичної спрямованості підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. В Україні виділяють такі етапи професійної підготовки: допрофесійна підготовка, яка здійснюється у загальноосвітніх закладах: школах, ліцеях, гімназіях, технікумах; у закладах додаткової освіти: будинках дитячої творчості, соціально-педагогічних клубах, гуртках, факультативах, групах помічників соціальних педагогів; у вищих закладах освіти: факультетах майбутнього соціального педагога, очно-заочних школах соціального педагога; у взаємодії «загальноосвітній

заклад - вищий заклад освіти», соціально-педагогічних класах, спеціалізованих класах з конкретного профілю, коледжах та ліцеях, школах майбутнього працівника соціальної сфери, що надає можливість працювати у закладах соціальної сфери: обслуговувати хворих, допомагати престарілим та самотнім клієнтам; після закінчення навчання у середньому професійному навчальному закладі випускник має можливість очолити: відділення обслуговування клієнтів дома, відділення денного перебування, відділення невідкладної соціальної допомоги та інші, що забезпечують обслуговування хворих, престарілих, самотніх клієнтів; після закінчення навчання у ВНЗ фахівці, залежно від ступеня професійної підготовки бакалаври або магістри, мають право займатися професійно-практичною, навчально-педагогічною або науково-дослідницькою роботою. Вищу професійну освіту можна отримати на базі повної загальної або середньої професійної освіти [6, с. 181].

Згідно з Законом України «Про вищу освіту», професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [1].

Професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до професійної діяльності і здійснюється в рамках навчання в педагогічних вузах, університетах і на факультетах підвищення кваліфікації [5].

За визначенням Н.Дружиніна професійна підготовка має на меті прискорене придбання умінь та навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт; професійна підготовка не супроводжується підвищенням освітнього рівня студента [5].

А.Капська, аналізуючи деякі аспекти професійної підготовки соціальних працівників, виділяє здобутки, які вже напрацьовані у вищих навчальних закладах. Серед яких, здійснено розробку затвердження державного галузевого стандарту спеціальності «соціальна робота» (рівня вищої освіти «бакалавр» та «магістр») [3, с.15].

Україні притаманна своєрідність процесу становлення професії соціального працівника: офіційне визнання професії "соціальна робота" скоріше можна назвати юридичним оформленням того, що було вже нагороджене практикою, теорією, історією нашого народу. У цьому полягає особлива складність соціальної ситуації, в якій формується професія соціального працівника в Україні, а значить і система підготовки відповідних фахівців.

На основі державних галузевих стандартів спеціальності «соціальна робота» розроблені комплексні програми, які забезпечують рівні вищої освіти «бакалавр» та «магістр» за вимогами кредитно-модульної системи.

В Україні функціонують авторські школи соціальної роботи і соціальної педагогіки проф. А. Капської у м. Київ, проф. І. Мигович у м. Ужгороді, проф. С. Харченко у м. Луганськ, проф. Л. Міщик у м. Запоріжжя, «які порушили і розв'язали широке коло теоретичних і практичних питань, пов'язаних із створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних працівників до професійної діяльності зокрема» [там само]

Згідно з освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо- професійною програмою соціальний працівник має володіти фаховими знаннями з соціальної роботи, соціології, психології, знати законодавство, правові аспекти соціального захисту, теорії та методи соціальної роботи, наявні ресурси та методи їх використання; вміти спілкуватися та надавати інформацію, оцінювати потреби та представляти інтереси людини, підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати «мережу допомоги» та керувати процесом допомоги. Зміст та структура професійної підготовки соціального працівника визначається програмою вищого навчального закладу, яка розробляється відповідно Державних стандартів освіти за даною спеціальністю. Програма підготовки складається із: соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової, загально-економічної підготовки, загально-професійної та практичної підготовки. Ми погоджуємось із думкою В. Поліщук про те, що «Практика має сприяти не тільки створенню оптимальних можливостей для використання студентами наявних знань, вмінь та навичок, але і давати можливість оволодіти новими. Практика також має надавати можливість студентам проявити себе, апробувати інноваційні технології та свої ідеї. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. [4, с.125.]

Основними видами практики є ознайомча, волонтерська (навчальна), навчальна (у соціальних закладах та установах), фахова. У ході ознайомчої практики студенти мають навчитися: інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід; планувати власний робочий час; застосовувати комунікативні навички; дотримуватися меж професійної компетенції; плідно працювати в групі; аналізувати власну діяльність; керуватися етичними принципами та кодексом соціального працівника; інтегрувати теоретичні знання у практичний досвід; вирішувати конфліктні питання та застосовувати диференційований підхід до клієнтів.

У ході волонтерської (навчальної) практики майбутні соціальні працівники мають навчитися: організовувати на науковій основі власну працю, володіти методами психолого-педагогічного впливу; застосовувати в реальній ситуації засоби психолого-педагогічної діагностики, робити на їх підставі змістовні та відповідні висновки, здійснювати первинне оцінювання на підставі безпосереднього спостереження та результатів діагностичного матеріалу; оцінювати проблеми, потреби та переваги клієнта; визначати мету і завдання втручання; застосовувати навички ефективної педагогічної комунікації; плідно працювати в робочій групі; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги, педагогічного супроводу та психологічної підтримки; аналізувати власну діяльність; встановлювати робочі стосунки з клієнтом; дотримуватися меж професійної компетенції.

У ході навчальної (у соціальних закладах та устано-

вах) практики, студенти мають оволодіти вміннями: організовувати на науковій основі свою працю, володіти методами збору інформації, її збереження та обробки; укладати контракти; представляти та захищати інтереси клієнта; забезпечувати зв'язок між особистістю і середовищем; спрямовувати зусилля клієнта на вирішення його власних проблем; бути посередником між конфліктуючими сторонами, вести переговори; вміння знаходити нестандартні рішення типових задач; застосовувати навички спілкування (слухати, спостерігати та інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку, впливати на взаємовідносини між людьми в малій групі, працювати в ситуаціях неформального спілкування, завойовувати довіру клієнта); забезпечувати зв'язок між різними організаціями у наданні допомоги клієнту; оцінювати успішність втручання

У ході фахової практики студенти мають навчитися: визначати проблему в умовах, які склалися, перетворювати проблему на рівень завдань; визначати найбільш ефективні засоби вирішення соціальних проблем; з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки і заходи з оптимізації діяльності; використовувати діагностичний інструментарій, адекватний завданням і особливостям праці персоналу; інтерпретувати результати і виявляти можливості продуктивної діяльності; методично правильно проводити анкетування, тестування, соціальні опитування та моніторинги; поєднувати теоретичний аналіз соціальних проблем з їх оптимальним вирішенням. У процесі фахової підготовки майбутній соціальний працівник має набути навичок: організації праці; ділового спілкування, встановлення доброзичливих стосунків з колегами, використання технічних засобів професійної діяльності соціального працівника; навичок рефлексії, релаксації та самопомоги; навички здійснення психологічної характеристики особистості, інтерпретації психологічного стану.

Згідно з ОКХ зі спеціальності «соціальна робота» виділяють такі компетенції:

Загальнокультурні – здатність і готовність до оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурною міжособистісних стосунків, дотримання принципів людяності і толерантності. Соціально-психологічні – здатність і готовність особистості ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин і включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії.

Технологічні – здатність і готовність використовувати знання з технологій соціальної роботи у професійній діяльності, розробляти та впроваджувати програми соціальної профілактики, консультування, підтримки і супроводу окремої особистості та мікрогрупи.

Діагностично-прогностичні – здатність і готовність на основі спостережень і досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації прогнозувати результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості.

Організаційно-управлінські – здатність і готовність розробляти системи заходів для забезпечення реалізації соціальної роботи та здійснювати управління процесами надання соціальних послуг, соціальної допомоги та підтримки клієнтів соціальних служб.

Відмітимо деякі компетенції, якими, згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою, має володіти випускник спеціальності «соціальна робота»: володіння державною та іноземними мовами; здатність формування світогляду, правильного розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури практичного відображення в професійній діяльності світоглядних позицій; здатність до аналізу, оцінки, прогнозування соціальних процесів суспільно-

го життя. Розуміння основних етапів державно-політичного, соціально-економічного, духовного, культурного розвитку України в системі світового цивілізованого процесу та усвідомлення місця і ролі особистості у цих процесах; здатність встановлювати та підтримувати професійні стосунки з клієнтами; наявність етичної культури, здатність до вибору стратегії і тактики соціальної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей; здатність використовувати моральні норми у практичній діяльності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: отже, зміст професійної підготовки майбутніх

фахівців соціальної сфери повинен включати наступні компоненти: 1) глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння давати об'єктивну оцінку соціальній політиці; 2) чітке уявлення і класифікацію інноваційних моделей, форм і методів власне практики соціальної роботи; 3) педагогічний процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; 4) розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективну взаємодію майбутнього фахівця соціальної сфери; 5) розробку і реалізацію програм, що підвищують професійну мобільність майбутнього фахівця соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» (2984-111). – Київ: АТ «Книга», 2002. – 67с
2. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – 136 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. Поліщук В.А. Удосконалення професійної підготовки соціальних працівників: виклики сучасності / В.А.Поліщук // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота / [редкол.: Козубовська І.В. (гол. ред.) та ін.]. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. – Вип. 22. – С.121–125.
5. Словарь по профориентации и психологической поддержке. Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации. Н.Е. Дружинин. 2003. [Электронный ресурс] / Н.Е. Дружинин// Режим доступа: <http://esta2011.h16.ru/spravinf/slovar/Ditionair.html>
6. Чубук Р.В. Професійна підготовка соціальних працівників з використанням методу проектів / Р.В.Чубук // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – Вип. 1. – 2014. –С.181-185

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Редкодубская Анна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина.

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.

В статье проанализирована практическая направленность профессиональной подготовки будущих работников социальной сферы. Содержание и структура профессиональной подготовки социального работника определяется программой высшего учебного заведения, которая разрабатывается в соответствии с Государственными стандартами образования по данной специальности. Согласно ОКХ по специальности «социальная работа» выделяют следующие компетенции: общекультурные, технологические, диагностико-прогностические и организационно-управленческие.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий работник социальной сферы, практическая направленность профессиональной подготовки, практическая подготовка, содержание практической подготовки будущего специалиста социальной сферы.

Ridkodubska Anna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnitsky national University, Khmelnytsky, Ukraine

PRACTICAL ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

The article analyzes the practical orientation of professional training of future social workers. The content and structure of vocational training future social worker is determined by the higher education institution, which is developed in compliance with State educational standards of the profession. According to EQC, specialty "social work" there is the following competences: General cultural, technological, diagnostic, prognostic and organizational management. The content of professional training of future experts in social sphere should include the following components: 1) analysis of modern social development and develop an ability to make an objective assessment in social policies; 2) clear the concept and classification of new models, forms and methods in social practice; 3) the pedagogical process of professional training future experts in social sphere; 4) the development of theories, concepts, models, aimed at effective interaction in future social worker; 5) development and implementation of programs that enhance professional mobility future specialist of social sphere.

Key words: professional training, future social worker, practical training, practical training content of practical training of a future specialist of social sphere.

УДК 27-754(477.87) “1744/1776”

Розлуцька Галина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки и педагогіки вищої школи

Державний вищий навчальний заклад

«Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

ПІДГОТОВКА ДУХОВЕНСТВА В УМОВАХ МУКАЧІВСЬКОЇ БОГОСЛОВСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано історико-педагогічні засади діяльності навчальних закладів для підготовки духовенства у Закарпатті. Виявлені особливості навчально-виховного процесу в Мукачівській богословській школі (1744 – 1776): поєднання європейського рівня богословської освіти з формуванням духовно-моральних якостей на національному підґрунті. З'ясовано чинники, які характеризують процес становлення і розвитку навчальних закладів в умовах різнонаціонального і різнорелігійного закарпатського суспільства.

Ключові слова: освіта, богословська школа, українська мова, національна свідомість, Закарпаття.

Постановка проблеми. Побудова Україною незалежності викликала потребу докорінного реформування усіх сфер суспільного життя. Основою державності та відкритого демократичного суспільства є модернізація системи освіти. Головним завданням удосконалення є національна спрямованість, органічне поєднання змісту освіти з національною історією, культурою. З національним життям українського народу нерозривно пов'язана історія церкви. Українське духовенство упродовж віків несло історичну відповідальність за долю народу та його освіти. Пошуки дієвих механізмів оновлення національної освіти актуалізують вивчення регіональних особливостей досвіду духовенства у створенні української національної школи в умовах різнонаціонального та різнорелігійного суспільства Закарпаття.

Аналіз останніх досліджень. Останніми роками значна увага приділяється історико-педагогічним аспектам реалізації права українського народу на освіту (М.Євтух, Т.Завгородня, М.Левківський, І.Павлів, Н.Слюсаренко, О.Сухомлинська, М.Чепіль, Я.Яців та ін.). Цінними є праці, у яких висвітлено теоретичні і практичні проблеми організації освітнього процесу на засадах християнства (О.Вишневський, А.Вихруц, В.Денисенко, А.Кислий, О.Костюк, Г.Котломанінова, О.Панасенко, Г.Погромська, Ю.Щербак та ін.). Окремі питання розвитку освіти у Закарпатті розглядають (О.Бенца, І.Дацків, М.Кляп, М.Кухта, Л.Маляр, Г.Рого, І.Розман, О.Фізеші, О.Юрош та ін.).

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічні умови діяльності перших навчальних закладів для підготовки духовенства у Закарпатті. Відповідно до мети передбачено вирішення таких завдань: 1) виявити особливості навчально-виховного процесу в Мукачівській богословській школі (1744 – 1776); 2) з'ясувати чинники, які визначають процес становлення і розвитку українських навчальних закладів в умовах різнонаціонального і різнорелігійного закарпатського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XVIII ст. територія сучасного Закарпаття перебувала у складі Австрійської імперії, як частина Угорщини і підпорядковувалась владі мукачівських єпископів (13 комітатів, що на сьогодні перебувають у складі декількох держав – України, Словаччини, Угорщини та Румунії). Не зважаючи на формальну самостійність Мукачівська єпархія до канонізації (1771) фактично підпорядковувалась угорському Егерському єпископату, а закарпатські греко-католицькі русинські (українські) єпископи призначались тільки обрядовими вікаріями у латинських католицьких єпископів Егеря. Сатмарський Собор (1690) зобов'язував священників до висвячення отримати богословську освіту. Духovenство Мукачівської єпархії здобувало освіту в закладах Угорщини (Тирнава, Егер,

Пейч, Калоча, Будин), Чехії (Оломоуц, Прага) або у Відні, Інсбруку, Римі, Львові та Молдавії. Більшій частині духовенства навчання в європейських закладах було недоступним.

Мукачівські єпископи неодноразово піднімали питання про створення навчальних закладів для місцевого духовенства перед імперським двором, але перепону стали Егерські єпископи, які не покидали зусиль у мадяризації закарпатців та залученні до католицької віри. Склалася ситуація, коли релігійне та національне протистояння перешкоджало організації навчальних закладів для місцевого духовенства. Зазначимо, що незначна кількість закарпатських юнаків здобувала освіту у богословських закладах Австрійської імперії за кошти держави або пожертви приватних осіб. Наприклад, щорічно на навчання до Егерської богословської школи зараховували 4 учнів за рахунок Янівської фундації. Цікаво, що навіть у випадку відрухування учнів, кошти для їх навчання залишалися у касі Егерської школи і створювався ще один претендент для боротьби. Угорське духовенство, що виправдатись, поширювало думку, що «русини ізь роду не мають нахиль до науки и школоу майже не интересовалися» [2, с. 4].

Відкриту боротьбу проти засилля Егерських єпископів розпочав Мукачівський єпископ Мануїл Ольшавський (1743 – 1767). Егерська школа не влаштувала М.Ольшавського тим, що навчання в ній проводилося латинською, угорською мовами і призводило до того, що коли священик приходив на парафію, де переважало русинське населення, він не міг проводити службу чи катехизацію на мові доступній для парафіян, так як сам не володів нею. Навіть, коли священиками ставали місцеві юнаки, після навчання в угорських освітніх закладах, у них вироблялося зневажливе ставлення до культури рідного народу і згодом вони винародовлювалися.

Не отримавши державного фінансування, на власні кошти на єпархіяльній ділянці землі єпископ М.Ольшавський розпочав будівництво приміщення Мукачівської богословської школи, через відсутність належного фінансування будівництво тривало з 1744 р. по 1748 р. Заклад створювався як альтернатива богословській школі в Егері і надавав професійну освіту двох ступенів – дякам та священикам. Навчальний процес розпочався в 1744 р. у недобудованій школі. Навчальний рік розпочинався восени, іспити та висвячення – на весні [4, с. 37].

Організація навчання здійснювалась за зразком єзуїтських шкіл. Навчання займало час зранку від 8 до 10 години та після обіду з 2 до 4 години. В одному навчальному приміщенні навчали майбутніх дяків а в іншому – претендентів у священики. Починаючи з 1757 р. термін навчання збільшився – до 3 років, на навчання зараховували при знанні основ української мови. Абітурієнти

демонстрували знання обрядових співів, вміння швидко писати, здібності до духовного звання і законність свого походження. Єпископ М. Ольшавський розробив правила вступу в «Установлені» (1758). Нововведенням стала заборона навчатись жонатим кандидатам на духовний сан.

Як у єзуїтських школах курси навчання розрізняли за ступенями. На першому ступені вивчали «тривіум»: читання, письмо і арифметику. На другому, здійснювали фахову підготовку – вивчали богословські науки. Основними предметами в другому ступені були моралістика або казуїстика (практичне богослов'я), вивчали Святе письмо, толкування книг Євангелія, життєдіяльність апостолів та латинську і німецьку мови. Основними методами навчання були лекції, дискусії, проповіді, розповіді та бесіди. Професори начитували лекції, студенти конспектували, зачували матеріал напам'ять і відтворювали при індивідуальному опитуванні або в групових дискусіях. Групи очолювали кращі учні – «колесники» (в єзуїтів – декурій), які визначали прогалини у знаннях товаришів і відмічали класній книзі. Книгу щомісячно перевіряв професор і повторно опитував невстигаючих. Кожного місяця учні готували одну проповідь і виголошували її перед усіма учнями. До наступної лекції школярі попередньо опрацьовували матеріал, робили конспект і вивчали напам'ять. Крім вивчення теорії учні практикувались на недільних богослужіннях. У церквах Мукачєва, Росвигова, Підгірних та Підгороді учні школи виголошували проповіді, приймали участь у катехизації.

У зв'язку з тим, що освітній процес відбувався на церковнослов'янській мові з елементами місцевої говірки, яка на той час ідентифікувалась як літературна довелося створювати відповідне навчально-методичне забезпечення. Для навчання застосовували підручник догматичного або теоретичного богослов'я створений єпископом Й. де Камелісом. Підручник для морального практичного богослов'я розробив єпископ Г.Бізанцій. За твердженням А. Пекаря, книга представляла типову тогочасну казуїстику, тобто практичний катехизм, призначений для навчання в єзуїтських школах. На українську мову його переклаєно Київський митрополитом Левом Кішкою і видруковано у Тирнаві (1727) для українського духовенства [5, с.133]. Для навчання латинської мови М. Ольшавський розробив підручник «Начало письменъ къ наставленію на латинскомъ языкъ» (Тирнава, 1746) [2, с.240]. На основі конспектів лекцій і нотаток професорів та студентів Мукачєвської богословської школи під керівництвом отця Васюника створено рукопис «Кормило віри» (1779) розміром на 500 листів, який також використовували у навчальному процесі [5, с.38].

Організаторські здібності та високий рівень освіти М. Ольшавського (доктор філософії, Тирнава, 1717) сприяли в успішному керівництві школою. В 1756 р. число учнів школи збільшилося до 80 а 1760 р. аж 175 кліриків. Перші роки викладання забезпечували випускники богословських єзуїтських шкіл: Ю.Чирській (1748), випускник Будинської теологічної школи; отець Шуста (1749); І.Пальчик, випускник Тирнавської богословської школи. Зацікавлення викликає той факт, що Іван Пальчик за зразком європейської вищої школи поєднував викладання і навчання. У різні роки навчали учнів Росвигівський священник Д.Дорош, випускники Тирнавської богословської школи майбутні єпископи І.Брадач, І.Блажовський та ін. Священники поєднували викладання та парафіяльну службу, тому що педагогічні послуги не оплачувались. Тільки в 1758 р. М.Ольшавський виклопотав у австрійської імператриці Марії-Терезії річне фінансування школи в розмірі 300 золотих. З яких, 150 золотих в рік становила зарплата

провідного професора, 120 – другого професора, 30 – видатки для організацію навчання [3, с.218-231].

Спочатку навчання тривало 2 роки, на навчання за-рахували усіх бажаючих без огляду на попередню освіту. Приймали юнаків без вікових обмежень віком від 18 до 40 років. Частина учнів становили сини місцевого духовенства, лібертини (вільних) та кріпаки. За розпорядженням єпископа М.Ольшавського до навчання допускали учнів із кріпаків, але до висвячення потрібно було надати «мануміссію» – лист про звільнення. Вражаючі приклади про звільнення з кріпацтва наводять М.Лелекач. У 1675 р. Мукачєвська графиня С.Баторі звільняє від кріпацтва та обов'язків розквартирування військових священника І.Абрагама за пожиттєву щорічну плату в розмірі 4 золотих. У випадку смерті його дружини і повторного шлюбу – звільнення втрачається. Князь Семигородський Ю.Ракоці звільняє священника О.Семетковського в 1623 р. за щорічну плату 10 золотих. Графиня Тю Зічій звільняє І.Боднаря, але його дружина та діти залишаються кріпаками. Не зважаючи на наказ звільнити руських священників із кріпацтва виданий у 1692 р. австрійським імператором Леопольд I, у 1774 р. поміщик Я.Липчєй відмовляє у проханні єпископу М.Ольшавському про звільнення з кріпацтва Г.Тєсловича по причині того, що у священника троє синів. Граф Л.Тєлєкі, за згоду на висвячення вільного лібертина, Ф.Продана вимагає щорічної плати і зазначає, що діти, які можуть з'явитися стануть кріпаками графа. Отже, угорські фєодала не хотіли втрачати робочу силу і намагалися отримати користь за звільнення кріпака без огляду на його духовний сан чи цісарські закони [2, с.14-18].

Підготовка духовенства в Мукачєвській богословській школі поєднувала вимоги до рівня освіти душпастиря та особистісні (духовно-моральні). Домінуючою у цій єдності визнавалась проблема духовності. На погляд М.Ольшавського випускнак школи повинен синтезувати здобутки навчання релігії, культури з головними християнськими добродіями працелюбністю, терпінням, правдивістю, стриманістю, щирістю, безкорисливістю, тощо. Вагомого значення надавалось формуванню вищих моральних почуттів, які виявляються у ставленні до оточуючих, відображають суспільну активність, а саме: любов до ближнього, товариськість, самовідданість та найвищий рівень – патріотизм. Рівень сформованості моральних якостей зазначали у метриці учня. Оцінювались здібності до професійної діяльності: спів, майстерність проведення церковних ритуалів, особливості спілкування.

Важливішим завданням стало подолання комплексу меншовартості і вторинності, який насаджувався українському духовенству правлячими угорськими колами. Першочерговим при цьому стало створення гідних умов навчання і проживання майбутнього духовенства. Виконання цього завдання ускладнювалось скрутним матеріальним становищем. В перші роки існування школи не було гуртожитку, юнаки змушені були винаймати квартири для проживання. Учні, які прийшли на навчання із сіл, які не мали інших занять в Мукачєві крім навчання - відвідували лекції, поки вистачало харчів принесених із села у мішку на спині. Деякі учні бідно одягнені, ходили по Мукачєві та околицях жебракуючи. Тільки завдяки самодисципліні та дотриманню правил поведінки можна було сподіватися на перетворення убогих сільських юнаків на священників. Усвідомлюючи, що «при відповідній дисципліні виховати хоча би в одного чи у двох студентів уміння належні для висвячення у священницький стан» єпископ М.Ольшавський уклав т. зв. «Регулу» (1758) – 12 правил, яких беззаперечно дотримувались, наприклад, за відвідування корчми юнаків відряховували з школи. [3, с.223].

Перед висвяченням майбутні священики самостійно підбирали собі місце подальшої служби, повідомляли єпископа про наявні у підбраній парафії церковні будівлі, майно, землю, кількість прихожан готових платити священику і вказували якому землевласнику належить парафія. Після цього потрібно було представити підтвердження, що наданий час парафія потребує священика. Тільки на підставі вищенаведених даних учні або залишали школу або допускались до випускних іспитів а потім і до висвячення [2, с.81].

Випускні іспити були надзвичайно важкими і не завжди учні їх успішно складали за першим разом. Учні, які не освоїли зміст навчання за регламентований час, залишалися на повторний курс. Записи в метриках засвідчують, що більшість богословів навчались замість регламентованих 2 а потім 3 років - 5, але були і такі, що потребували 10 років навчання. М.Лелекач наводить приклад, що Іван Духнович навчався 12 років. І не тому, що не мав здібностей до навчання, а тому, що розпочав навчатись у богословській школі в юному віці і не мав попередньої освіти. Траплялися випадки, коли кандидати не отримували висвячення в школі і шукали для легшого шляху. Часто неуспішних учнів рятував арадський єпископ за кілька золотих. Після скарг М. Ольшавського таку практику припинила своім розпорядженням імператриця Марія Терезія – учні висвячені без випускних іспитів не отримували парафії або місця дяка але могли бути відправлені на службу в цесарське військо, позбавлені усього майна і землі, а дружині та іншим членам сім'ї було заборонено утримувати порушника [2, с.240]

Проти діяльності школи об'єднали зусилля місцева угорська влада та егерські єпископи. Вони надсилали звернення до Відня та Риму про незаконність відкриття навчального закладу. Протягом десятиліть єпископу М. Ольшавському доводилось відстоювати право закарпатського духовенства на реалізацію освітніх потреб на рідній мові і відстоювати існування школи. В 1776 р. імператорським указом Марія Терезія відкрила офіційно Королівську греко-католицької семінарію в Ужгороді, у структурі якої Мукачівська богословська школа продовжила свою роботу [6].

Висновки. Результати дослідження дають нам підстави стверджувати, що центром національно-культурного відродження українців Закарпаття упродовж віків служила церква. В умовах відсутності власної держави, незважаючи на національно-релігійні утиски було закладено основи національної школи. Першим навчальним закладом, який надав можливість українському духовенству навчатись рідною мовою була створена на приватні кошти єпископа М.Ольшавського Мукачівська богословська школа. Особливістю навчально-виховного процесу поєднання освіти та формування особистісних (духовно-моральних) якостей духовенства на національному підґрунті. Навчання духовенства, створення навчальних та релігійних книг на українській мові сприяло утвердженню українських традицій та формуванню національної свідомості закарпатців.

Перспективи подальших досліджень вбачасмо у вивченні діяльності богословських закладів у Марія Повчі, Надь Бані, Марамрош-Сигеті, Турці.

Список використаної літератури

1. Алмашій М. Русинська педагогічна енциклопедія [Текст] / М.Алмашій/. - Ужгород: Видавництво «Карпатська Вежа», 2005. – С.163-165
2. Лелекач Н. Мункачевска богословска школа (1744 – 1776)/ Н.Лелекач/. – Унгварь: Друкарня Подкарпатского Общества Наук, 1943. – 24 с.
3. Лучкай М.М. Історія карпатських русинів: У шести томах /М.М.Лучкай / Дешифрування рукопису Ю.М.Сака; переклад українською мовою Ю.М.Сака, М.В.Ороса, Й.О.Баглая; показчик історичних осіб та назв Д.Д.Данилюка; географічний показчик І.М.Сенька. – Т. IV. – Ужгород: ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2003. – 328 с.
4. Пап С. Історія Закарпаття / С.Пап / Редактори: Ігор Пелехатий, Марія Вуянко, Володимир Криворучко та Ірина Шумада. – Т. III. 1716-1939. – Івано-Франківськ: «Нова Зоря», 2003. – 648 с.
5. Пекар А. Нариси історії церкви Закарпаття. Т.П. / Атанасій Пекар. – Видання друге. – Рим-Львів: Видавництво Отців Василіан «Місіонер», 1997. – 232 с.
6. Розлуцька Г. Організаційно-педагогічні умови діяльності першого релігійного вищого навчального закладу Закарпаття // Молодь і ринок: наук. пед. журнал. – Дрогобич, 2017. – № 14 (147). – С.85-90

Стаття надійшла до редакції 03.04.2017 р.

Розлуцькая Галина

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ПОДГОТОВКА ДУХОВЕНСТВА В УСЛОВИЯХ МУКАЧЕВСКОЙ БОГОСЛОВСКОЙ ШКОЛЫ (1744 – 1776)

В статье проанализированы историко-педагогические основы деятельности учебных заведений для подготовки духовенства в Закарпатье. Определены особенности учебно-воспитательного процесса в Мукачевской богословской школе (1744 – 1776): сочетание европейских тренировок к богословскому образованию с формированием духовно-моральных качеств на национальной основе. Выявлены факторы характеризующие процесс становления и развития учебных заведений для украинцев в условиях многонационального и разнорелигиозного закарпатского общества.

Ключевые слова: образование, богословская школа, украинский язык, национальное сознание, Закарпатье.

Rozlutska Galyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of General Pedagogics and Pedagogy of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

PREPARING THE CLERGY IN CONDITIONS OF MUKACHEVO THEOLOGICAL SCHOOL (1744 – 1776)

The article analyzes the historical and pedagogical principles of activity of the first educational institution, which was established to prepare the clergy in Transcarpathia – Mukachevo theological school (1744 – 1776). Purpose of the article is to: 1) identify the characteristics of the educational process in Mukachevo Theological School (1744 – 1776); 2) find out the factors that determine the process of formation and development of Ukrainian education in terms of different-national and different-religious Transcarpathian society. Ukrainian clergy provided education in native language on a par with other European schools. A combination of education and formation of personal (spiritual and moral) qualities of the clergy became main feature in organization of teaching and educational process. A combination of high-level of theological education with the formation of spiritual and moral qualities on the national grounds became an important achievement of school activities. Training of clergy, creation of educational and religious books on the Ukrainian language promoted strengthening of Ukrainian traditions and the formation of national consciousness of Transcarpathians. Despite the problems, Ukrainian clergy managed to lay the foundations of the national school. Mukachevo theological school became the center of the restoration and preservation of ethnic identity of Transcarpathian Ukrainians.

Key words: education, theological school, the Ukrainian language, national consciousness, Transcarpathia.

Савка Ірина Володимирівна

кандидат педагогічних наук

асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних наук

Львівський національний університет ім. Івана Франка, м. Львів, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ ВИБІРКОВИХ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті зазначається, що інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців визначається як сукупність форм і методів, що характеризують процес і результат становлення професійної компетентності. Зазначено, що інтеграція навчальних дисциплін у ВНЗ не є на належному рівні. Дисципліни поділені на три групи за ступенем їх професійної спрямованості. У статті запропоновані шляхи покращення рівня професійного спрямування та реалізації інтегративного підходу та оптимальне поєднання професійного спрямування нормативної та варіативної складової професійної підготовки.

Ключові слова: інтегративний підхід/знання, інтеграція навчальних дисциплін, вибіркові дисципліни, варіативна складова професійної підготовки.

Вступ. Підготовка професійно-компетентного фахівця, який відповідає сучасним вимогам, передбачає пошук і відбір ефективних шляхів удосконалення процесу професійної підготовки. Для цього необхідно сформулювати відповідні професійні й особистісні якості фахівця та проаналізувати чинники впливу на них. Важливим аспектом підвищення готовності майбутніх фахівців міжнародного права є реалізація принципу професійного спрямування їх підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальними на сучасному етапі є дослідження можливостей інтеграції у професійній освіті (І.Айнутдинова, О.Галує, С.Гончаренко, Р.Гуревич, І.Козловська, О.Сергєєв, М.Чапаєв та ін.).

Метою статті є дослідження доцільності впровадження вибіркового інтегрованого курсу під час підготовки майбутніх фахівців гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу. Сучасні глобальні інтегративні тенденції суттєво впливають на формування змісту професійної освіти: «це передбачає не предметний, а галузевий принцип побудови навчального плану. Гуманітаризація загальної освіти передбачає інтеграцію різномірних знань про людину, її мислення, про природу й суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, у єдину наукову картину світу» [2, с.106].

Вимоги до фахівців передбачають їх високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін умов функціонування галузі, формування інноваційного змісту освіти тощо.

Становлення майбутніх фахівців, які «будуть визначати його рівень у дотриманні прав і свобод особистості, у вирішенні соціальних проблем, є завданням надзвичайної ваги. Цей процес потребує системного, комплексного підходу до виховання та навчання професіонала» [3, с.18].

Підготовка фахівців з вищою освітою передбачає поєднання професійної мобільності і вузькоспеціальної підготовки в конкретній галузі знання або практичної діяльності.

Зміст освіти є педагогічною інтерпретацією поставленими суспільством цілей. Він висвітлюється з боку його компонентів: знання, цінності, вміння, відношення. «Уявлення про зміст освіти повинно починатися на загальнотеоретичному рівні і потім конкретизуватися на наступних рівнях. На цьому ж рівні, ще до розробки змісту на рівні навчальних предметів, буде встановлюватися структура у вигляді сукупності зв'язків, які можна умовно назвати «додисциплінарними», а міждисциплінарні зв'язки в цьому випадку є формами реалізації цієї загальної структури» [5, с.248].

Спроби розглядати зміст освіти під кутом зору галузей діяльності привели до виокремлення сукупності навчальних предметів без гарантії правомірності наявного вибору. Ведуться суперечки про число та характер необхідних предметів [4, с.276].

Важливу роль у формуванні змісту освіти відіграє врахування видів діяльності, знання про закономірності засвоєння різних елементів змісту, методи навчання, прийоми та їх поєднання (методики), засоби навчання, організаційні форми навчання тощо.

Для визначення цілі кожної навчальної дисципліни, необхідно проаналізувати зміст навчання в цілому, щоб здійснити координацію й інтеграцію в добір навчального матеріалу. За такого підходу дисципліни викладаються не для вивчення основ окремих наук, а існують як органічна частина підготовки фахівця. В середині кожної навчальної дисципліни визначається своя система цілей за розділами та темами. Сукупність цілей розділів забезпечує реалізацію кінцевих цілей вивчення дисципліни, відповідно – сукупність цілей тем курсу має відповідати кінцевим цілям розділів. Координація й інтеграція цілей навчання здійснюється відповідно до освітньо-професійної програми, орієнтується на кінцеву мету підготовки фахівця [6, с.433].

Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців визначається як сукупність форм і методів, що характеризують процес і результат становлення професійної компетентності; супроводжуються зростанням системності знань, комплексності умінь студента, та виражаються у теоретичній і практичній підготовленості та сприяють усебічному розвитку особистості [7, с.146].

У вищій школі інтеграція професійної спрямованої підготовки конкурентоспроможного фахівця зумовлена, як вимогами сучасної економіки, так і процесами глобалізації та інтернаціоналізації [8, с.205].

Поряд з оволодінням знаннями і технологіями, що забезпечують конкурентоспроможність в галузі конкретної спеціальності, професійний успіх істотно залежить від володіння такими соціально значущими характеристиками, як здатність до іншомовного професійно орієнтованого спілкування, комунікабельність, ерудиція, знання законів функціонування суспільства і діяльності людини, що відображають загальний рівень культурного розвитку індивіда і дозволяють йому ефективно реалізуватися у професійній та життєвій кар'єрі [1, с.13].

Проаналізувавши навчальні плани ми можемо стверджувати, що обов'язковою дисципліною всіх ВНЗ є «Філософія», «Історія України» та «Іноземна мова». Щодо останньої дисципліни, то вона займає значну частину підготовки. У деяких ВНЗ студенти вивчають не одну, а декілька іноземних мов (німецька, польська,

французька та іспанська). Окрім «Іноземної мови», деякі навчальні заклади ввели «Практикум перекладу». Країнознавчі дисципліни представлені курсом «Країнознавство», що складає 83% проаналізованих дисциплін. Дисципліни соціального напрямку представлені «Політологією», «Історією політичних вчень», «Соціологією», «Загальною політичною теорією» та «Загальною філософією», що становить 75% усіх дисциплін. Значно менше використовуються такі курси, як «Психологія» (60%); «Етика і естетика», «Культурологія» і «Релігієзнавство» (35%). Майже всіх планів не представлено вибіркові дисципліни інтегрованими курсами.

Отже, варто зазначити, що інтеграція навчальних дисциплін у ВНЗ не є на належному рівні. Тому, ми вважаємо, що необхідно запроваджувати вибіркові інтегровані курси для покращення підготовки професійного спрямування майбутніх фахівців гуманітарного профілю. За ступенем професійної спрямованості ці дисципліни можна поділити на три групи: – дисципліни, які не вимагають чітко вираженої професійної спрямованості (наприклад, «Філософія» та «Історія України»); – дисципліни, які мають чітко виражену професійну спрямованість, передбачену навчальним планом (наприклад, «Українська мова професійної спрямованості» та «Іноземна мова професійної спрямованості»); – дисципліни, які на нашу думку повинні бути професійно спрямованими. Це «Політологія» та «Країнознавство».

Вивчення робочих програм та практики викладання «Політології» та «Країнознавства», показало, що навчальні програми для різних напрямів підготовки галузі знань мало відрізняються між собою, недостатньо враховують специфіку професійної діяльності фахівців [10, с.123]. Недоліком існуючих навчальних програм з дисциплін, які мають чітко виражену професійну спрямованість. Професійна спрямованість виражається у тому, щоб сформувати у студентів знання та уміння професійно володіти іноземними мовами в майбутній професійній діяльності, а на національні особливості міжособистісного спілкування у програмах увага не зосереджується. Як наслідок, студенти часто не розуміють дійсного призначення вивчення іноземної мови, не вміють раціонально і творчо застосувати іншомовні уміння і знання в конкретному суспільно-економічному середовищі [9, с.217].

Як показали результати дослідження, профілізація змісту дисциплін з іноземних мов здійснюється лише на основі міждисциплінарних зв'язків за традиційними методиками, що не забезпечує належного рівня професійної спрямованості. Аналіз планів та конспектів викладачів підтвердив, що опора лише на окремі міждисциплінарні зв'язки не забезпечує логічно та дидактично обґрунтовану систему професійних знань та умінь сучасного фахівця. Аналіз засвідчив, що склад іншомовних та спеціальних знань та їх співвідношення не відповідає основним вимогам дидактики та сучасної професійної освіти [8, с.197]. Надзвичайно низьким є відсоток завдань з іншомовних знань і умінь, які є принципово важливим не лише для загальноосвітньої, а й для професійної підготовки кваліфікованого фахівця, який уміє творчо мислити. При освоєнні цих дисциплін

студенти отримують поглиблену підготовку з обраного напрямку, тобто переважаючими є спеціалізовано-професійні компетенції). Водночас, у процесі формування вибіркової частини професійної підготовки практично не передбачено здобуття майбутніми фахівцями гуманітарного профілю соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій. Тому, на основі теоретичних узагальнень запропоновано доповнити варіативну частину підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю професійно-спрямованим дисципліною «Країнознавство з основами політології».

Аналіз варіативної складової підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю показав, що на практиці намітилися тенденції до використання інтегративного підходу до розробок вибіркових дисциплін. Об'єктами вивчення вибіркових дисциплін стають інтегровані знання (ідеї, теорії, закони, факти, комплексні проблеми) економіки, права, міжнародних відносин, іноземних мов тощо. На жаль, цілеспрямована інтеграція змісту знань та умінь майбутніх фахівців гуманітарного профілю у професійній підготовці студентів не має достатнього наукового обґрунтування, про що свідчить аналіз навчальних планів, програм та підручників.

Теоретичною основою для розробки професійно спрямованих дисциплін «Країнознавство» та «Іншомовна комунікація» нами було обрано інтегративний підхід. Такий підхід до формування змісту навчання позитивно змінює діапазон застосування знань та умінь, сприяє формуванню широких пізнавальних інтересів та активності студентів, та водночас й передбачає певні якісні зміни у педагогічному мисленні, а тому й цілеспрямовану роботу з викладачами.

Отже, у процесі аналізу навчально-методичної документації професійна спрямованість розглядалася нами з позицій профілювання змісту навчальних дисциплін. На основі аналізу навчальних планів та програм для подальшого дослідження нами було визначено кластер дисциплін професійної спрямованості: з дисциплін, які мають чітко виражену професійну спрямованість – «Іноземну мову професійної спрямованості», з дисциплін недостатньої професійної спрямованості – «Країнознавство» та «Політологію», та запропоновано у рамках варіативної складової підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю розробити професійно-спрямований курс.

Поруч з традиційним курсом навчання студенти повинні мати можливість вибирати різні спецкурси з метою отримання поглиблених знань з іноземної мови в рамках спеціальності, що вивчається.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Отже, формування готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності необхідна професійна спрямованість гуманітарних дисциплін, у першу чергу це українська мова за професійним спрямуванням, політологія, країнознавство та іноземна мова за професійним спрямуванням. Варто зазначити шляхи покращення рівня професійного спрямування та реалізації інтегративного підходу та оптимальне поєднання професійного спрямування нормативної та варіативної складової професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Айнутдинова И. Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Наильевна Айнутдинова. – Казань, 2012. – 43 с.
2. Галус О.М. Порівняльна педагогіка: навч. посібник для студ. гуманіт. спец. пед. вузів [Текст] / О.Галус, Л.Шапошнікова. – К.: ВШ, 2006. – 215 с.
3. Козловська І.М. Метапредметна інтеграція у змісті професійної освіти [Текст]: метод. рекомендації / Ирина Михайлівна Козловська. – Львів: Сполом, 2008. – 24 с.
4. Леднев В. С. Содержание образования [Текст]: учеб. пособие / Вадим Семенович Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.Б.Краевского, И.Я.Лернера. – М.:

- Педагогика, 1983. – 352 с.
6. Профессиональная педагогика [Текст]: учебник / [под ред. С.Я.Батышева, А.М.Новикова]. – М.: Профессиональное образование, 1999. – 904 с.
 7. Сумина В.Е. Интегративная функция иностранного языка в процессе профессионального образования [Текст] / В.Е.Сумина // Проблемы интеграции гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний в техническом образовании: материалы науч.-метод. конф. вузов Северного Кавказа, Новочеркасск, 11–12 окт., 2001 г. / Южно-Российский гос. тех. ун-т (Новочеркасский политех. ин-т); Северо-Кавказский науч. центр высшей школы / Н. И. Сысоев (отв. ред.). – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2001. – С.145–146.
 8. Сиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів [Текст]: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Сиркіна Юлія Сергіївна. — Полтава, 2001. – 240 с.
 9. Третько В.В. Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин в умовах розвитку інтеграційних процесів в освіті [Текст] / В.В.Третько // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота / [гол. ред. І.В.Козубовська]. – Ужгород: Говерла, 2013.– Вип. 26. – С.215–218.
 10. Rusbult C. F. A Model of «Integrated Scientific Method» i and its Application for the Analysis of Instruction [Text]: A PhD dissertation, University of Wisconsin / Craig F.Rusbult. – Madison, 1997. – 160 p.

Стаття надійшла до редакції 17.04. 2017 р.

Савка Ирина

кандидат педагогических наук
ассистент кафедры иностранных языков для гуманитарных наук
Львовский национальный университет им.Ивана Франко, г.Львов, Украина

ВНЕДРЕНИЕ ВЫБОРОЧНОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье отмечается, что интегративный подход к подготовке будущих специалистов определяется как совокупность форм и методов, характеризующих процесс и результат становления профессиональной компетентности. Отмечено, что интеграция учебных дисциплин в вузах не является на должном уровне. Установлено, что объектами изучения выборочных дисциплин становятся интегрированные знания. Предложены пути улучшения уровня профессионального направления и реализации интегративного подхода и оптимальное сочетание профессионального направления нормативной и вариативной составляющей подготовки.

Ключевые слова: интегративный подход, интеграция учебных дисциплин, выборочные дисциплины, интегрированные знания, вариативная составляющая профессиональной подготовки.

Savka Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Foreign Languages Department for Humanities
Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine

IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATIVE OPTIONAL COURSES IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF HUMANITIES

The article states that an integrative approach to training of future professionals is defined as a set of forms and methods that characterize the process and the result of formation of professional competence. The principle focus of professional training of future specialists of Humanities in the context of an integrative approach provides safety logic and content integrity and unity of differently oriented disciplines. After analyzing of curricula it has been found out that the compulsory university subjects are "Philosophy", "History of Ukraine" and "Foreign Language". The article suggests that the disciplines are to be divided into three groups due to the degree of professional orientation. The article states that curriculum subjects that do not require explicit professional orientation ("Philosophy" and "History of Ukraine") are restrict to references of interdisciplinary connections. The disadvantage of existing training programmes on subjects who have a clear professional orientation, including "Foreign languages for professional use" is that they do not provide the proper level of formation of social and personal competencies of Humanities professionals.

Key words: integrative approach, integration courses, selective courses, integrated knowledge variable component of training.

Сваричевська Анжела Петрівна
асистент
кафедра безпеки життєдіяльності
Національний університет «Одеська морська академія»
м.Одеса, Україна

ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ ГАЛУЗІ НАУКОВИХ І ОСВІТНІХ ЗНАТЬ

У статті здійснено історико-ретроспективний аналіз проблеми виникнення і розвитку екології як самостійної галузі наукових і освітніх знань. Встановлено, що в історії розвитку сучасної екологічної науки виокремлюють три етапи: біологічний – на цьому етапі екологія, що зародилася в надрах загальної біології, існувала як один із самостійних напрямків даної науки; ноосферний – екологічне знання набуває якісно нового значення і розглядається як комплексна інтегративна наука, покликана забезпечити гармонізацію системи «людина – суспільство – природа» в умовах домінуючої ролі людини; інтегративний – на даному етапі екологія поділяється на три основні взаємопов'язані між собою блоки: науку про навколишнє середовище – глобальну екологію, екологію людини й охорону природи. Кожен з етапів має свої специфічні предмети досліджень і загальну основу – теоретичну, або фундаментальну екологію.

Ключові слова: екологія, екологічна освіта, екологічна компетентність, студенти, навколишнє середовище.

Постановка проблеми. Протягом останніх 50 років спостерігається погіршення стану більшості екосистем біосфери, катастрофічне виснаження ґрунтів, мінеральних ресурсів, істотне зменшення біопродуктивності й біорізноманітності, нечувана забрудненість поверхні Землі, гідросфери й атмосфери пов'язані з інтенсивним зростанням чисельності населення планети та розвитком науково-технічного прогресу. Саме необхідність задоволення все більших потреб людського суспільства призвела до величезного розширення обсягів господарської діяльності, змін у пропорціях світового господарства, у техніці та технологіях, виробничих потужностях, в асортименті продукції, виробничому й особистому споживанні. У світі склалися моделі виробництва й споживання, що не відповідають умовам нормального співіснування людини та природи [1, с.12]. Одним із наймогутніших важелів виходу з кризи, яка склалася у відносинах людини з природою, є екологічна освіта, результатом якої є сформована екологічна компетентність майбутніх фахівців. Орієнтуючими векторами формування анонсованого феномену у студентів повинні стати методологічні засади науки екології. Процес їх виокремлення потребує дослідження історичних віх виникнення і розвитку екології як самостійної галузі наукових та освітніх знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємовідносин людини з природою була предметом вивчення багатьох мислителів минулого і сучасності. Демокрит, Аристотель, А.Дюрер, Л.Альберті, А.Баумгартен, Й.Герде, І.Вінкельман спиралися на концепції «виховання на природі» як джерела натхнення, майстерності та пізнання. Серед вітчизняних учених вплив знань про природу на формування моральних якостей особистості та ставлення її до довкілля відзначали В.Вернадський, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін. Значенню екологічних знань у процесі формування екологічної культури особистості присвячені праці М.Бауера, Г.Білявського, Н.Левчука, А.Некоса. Питання екологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів, формування екологічної культури були предметом вивчення Н.Грейди, О.Пруцакової, С.Совгіри, М.Шаповал, М.Шведа, Н.Ясінської. Особливості екологічної культури фахівця досліджено в працях С.Дерябо, А.Захлебного, Г.Гльїної, Л.Печко, І.Суравегіної. Закономірностям впливу екологічного

© Сваричевська А.П.

виховання на формування екологічної культури присвячені роботи М.Бойчева, В.Грубінко, Н.Пустовіт, концепції професійної підготовки студентів – дослідження Л.Барановської, Т.Вайди, Р.Гуревича, Н.Єфіменко, В.Клочко, М.Козяр, Л.Лук'янової, Н.Мойсеюк, М.Сметанського, В.Шахова. Мету, завдання і принципи екологічної освіти вивчали П. Бачинський, Н. Авраменко, І.Зверев, М.Бауер, Г.Білявський, О.Мітрясова, С.Павлюченко, В.Танська та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на низку публікацій, що стосуються розвитку екологічної думки, питання здійснення історико-ретроспективного аналізу проблеми виникнення екології як самостійної галузі наукових і освітніх знань у контексті дослідження формування екологічної компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту не було предметом наукового пошуку дослідників, що підтверджує актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у здійсненні історико-ретроспективного аналізу проблеми виникнення і розвитку екології як самостійної галузі наукових та освітніх знань.

Виклад основного матеріалу. Екологія як освітня галузь настільки складна і багатогранна, що дослідження її вимагає комплексного підходу, оскільки охоплює в єдності соціальні, природні, технічні явища, розкриває в цьому якісному різноманітті досить стійкі зв'язки та відносини, які характеризують закони цілісності та саморегуляції в системі «людина – природа – суспільство». На різних етапах історичного розвитку екологічні погляди на взаємини суспільства і природи змінювались. Умовно в історії розвитку сучасної екологічної науки виокремлюють три етапи:

– *перший етап* – біологічний (традиційна біоекологія) – на цьому етапі екологія, що зародилася в надрах загальної біології, існувала як один із самостійних напрямків даної науки;

– *другий етап* – ноосферний (глобальна або ноосферна екологія) екологічне знання набуває якісно нового значення і розглядається як комплексна інтегративна наука, покликана забезпечити гармонізацію системи «людина – суспільство – природа» в умовах домінуючої ролі людини;

– *третій етап* – інтегративний – на даному етапі екологія поділяється на три основні взаємопов'язані між собою блоки: науку про навколишнє середовище

– глобальну екологію, екологію людини і охорону природи, кожен з яких має свої специфічні предмети досліджень і загальний біологічний базис – теоретичну, або фундаментальну екологію.

Розглядаючи більш детально перераховані вище етапи слід зазначити, що такий поділ носить умовний характер, оскільки між етапами не існує чітких часових рамок, даний розподіл швидше відображає загальні тенденції розвитку екології. Спочатку, в XIX столітті, екологія не виокремлюється як самостійна наукова дисципліна. Її вважають частиною загальної біології, що займається вивченням взаємовідносин організму і середовища. У шкільних підручниках знаходимо твердження, що визначення екології було дано Ернстом Геккелем у 1866 році в такому трактуванні: «Під екологією ми розуміємо загальну науку про взаємини організмів з навколишнім середовищем, куди ми відносимо всі «умови існування» в широкому сенсі цього слова...» [2, с.35-38].

Слід зазначити, що вперше термін «екологія» був ужитий дещо раніше американським письменником – романістом Генрі Девідом Торо, найбільш відома книга якого «Життя в лісі» отримала визнання та була перекладена і видана в багатьох країнах світу. Багато в чому вона була навіяна ідеями Жана-Жака Руссо і представляла ідеалістичний опис життя людини в умовах дикої природи Північної Америки. У 1858 р. Г.Д.Торо в одній зі своїх публіцистичних статей вжив термін «екологія» в сенсі «природознавство», закликаючи громадськість вивчати природу, адже саме вона є дійсним будинком для людства. На даному етапі (друга половина XIX століття) вивчення екології як науки не виходить за межі її праматері – біології. У науковій громадськості термін «екологія» отримав визнання тільки в кінці XIX століття, завдяки американському досліднику С. Форбсу, який у 1895 р. дав розгорнуте визначення екології.

На початку XX століття почали розвиватися екологічні школи зоологів, ботаніків, гідробіологів тощо. В цей період наукова дискусія розгортається навколо того, що вважати в екології головним – взаємини організму і середовища, вивчення загальних закономірностей функціонування екосистем різного ієрархічного рівня або дослідження середовища проживання живих істот, в тому числі й людини.

У цей період спостерігається плюралізм наукових позицій щодо трактування терміну «екологія». Так, на думку К.Фредерікса, екологія – це наука про живих істот як членів природного комплексу; Е.Макфедьен вважав екологію наукою, що вивчає популяції і характеризується кількісним підходом до дослідження природних явищ. Видатний учений Н.Наумов, розглядаючи процес взаємодії організмів з середовищем, відзначав, що екологія має справу лише з тієї його стороною, яка зумовлює розвиток, розмноження і виживання особин, структуру та динаміку утворених ними популяцій окремих видів і, нарешті, структуру та динаміку співтовариств різних видів.

У 20-ті роки XX століття французький вчений Е.Леруа ввів у науковий обіг поняття «ноосфера» (в перекладі з грецької – «сфера розуму»). Згодом це поняття було розроблено П.Тейяр-де-Шарденом і В.Вернадським. Ноосферний етап характеризується зміною підходів до розуміння предмета вивчення екології. Відмінною особливістю ноосферного етапу розвитку екології є формування основ сучасного глобального мислення [3, с.31-35].

Інтегративний період у розвитку екології характеризується поділом освітньої галузі «екологія» на окремі наукові дисципліни на якісно новій основі. Глобальна екологія охоплює людське суспільство в біосферному контексті і географічній оболонці нашої планети. На відміну від теоретичної екології, глобальна екологія є міждисциплінарною наукою, що ґрунтується, перш за

все, на фізичній географії, яка розглядається в екологічному аспекті. Основний акцент у глобальній екології зосереджений в системі «людина–біосфера».

Виокремлене в 1959 році французьким ученим П.Тейяр-де-Шарденом поняття соціальна «людська» екологія отримало свій подальший розвиток у працях зарубіжних і вітчизняних учених. На думку П.Тейяр-де-Шардена, «людська екологія ... є дітищем соціологів». Об'єктом пізнання нової науки є система «суспільство – природа», предметом дослідження – взаємодія елементів даної системи, завданням – пізнання законів взаємодії, а метою – розробка теорії управління процесом взаємодії [4, с.41-47]. Тоді як, Е.Гірусов вважає, що «предметом соціальної екології є закони саморегуляції біосфери і методи їх використання людьми для забезпечення природних умов розвитку суспільства». На думку А.Яншин і В.Казначеева людська екологія – це комплексне напрямки науки, що вивчає закономірності взаємодії людини і середовища, питання розвитку народонаселення, збереження та розвитку здоров'я, вдосконалення психофізіологічних можливостей людини тощо. Часто екологію ідентифікують з охороною природи. Термін «охорона природи» набув широкої популярності після I Міжнародного з'їзду з охорони природи в 1913 р. в Швейцарії. За останні десятиліття у вивченні проблем взаємодії природи і суспільства широко використовується поняття «охорона навколишнього середовища», особливо за кордоном.

Розуміння екології та охорони довкілля (охорони природи) має певну специфіку. Так, західні вчені, як правило, розрізняють науку екологію і науки про навколишнє середовище. Екологія вивчає три групи факторів середовища, які впливають на живі системи: абіотичні (неживі), біотичні (живі), антропогенні. Охорона навколишнього середовища розглядає тільки третю групу чинників – вплив людини на середовище. Сучасна наука та освітня галузь «Екологія» продовжує розвиватись шляхом ускладнення її внутрішньої структури та взаємозв'язків з іншими науковими дисциплінами.

У другій половині XX століття різке загострення екологічних проблем поставило під загрозу майбутнє існування людства. Це змінило і парадигму екологічної освіти. Якщо раніше підхід до природи характеризувався споживацьким ставленням до використання її багатств, то тепер ставлення починає поступово визначатися біологічним підходом, пропаганда якого в навчально-виховному процесі домінує і в наш час.

На Стокгольмському з'їзді 1972 р. ООН визначила пріоритетність проблеми екологічної безпеки, запорукою досягнення якої є формування екологічної компетентності майбутніх фахівців різних галузей. Розвиток сфери екологічного виховання та освіти нерозривно пов'язаний з питаннями формування екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної діяльності, екологічної культури. Вихідною подією в розвитку системи екологічного виховання та освіти в країнах пострадянського простору вважається симпозіум педагогів соціалістичних країн, який відбувся у 1976 р. в Будапешті, де були сформульовані цілі екологічної освіти: – формування у студентів переконаності в необхідності природоохоронної діяльності; – сприяння розвитку розуміння того, що позитивне вирішення проблеми охорони природи зумовлено суспільно-політичними та соціально-економічними можливостями суспільства; – розробка теоретичних основ екологічної освіти, в тому числі й у ВНЗ.

У жовтні 1977 року в Тбілісі відбулася перша міжурядова конференція присвячена проблемі охорони навколишнього середовища, скликана ЮНЕСКО у співпраці з ООН, результатом роботи якої стали сформульовані керівні принципи екологічної освіти в галузі

навколишнього середовища. Робота міжнародних симпозіумів та всевітніх науково-практичних конференцій з питань екологічного виховання та освіти студентів сприяла екологізації системи освіти в нашій країні. В кінці 80-х років тисячі вчених, методистів, викладачів природничо-наукових дисциплін (біології, географії, хімії) стали ініціаторами створення авторських навчальних програм та їх упровадження в навчально-виховну практику ВНЗ, розробки методичних рекомендацій з екологічного виховання та навчання тощо. Це було детерміновано потребами суспільства в екологізації навчально-виховного процесу. При цьому значна частина науково-методичної роботи була виконана педагогами-практиками, які в умовах відсутності навчальних посібників, програм, освітніх стандартів, нормативних документів, розроблених і перевірених на практиці концепцій, спеціальної методики в галузі екологічного виховання та освіти студентів взялися до реалізації цієї складної задачі. У нормативно-правому аспекті їх діяльність ґрунтувалася в основному на рекомендаціях симпозіумів та конференцій, які не мали сили обов'язкових для виконання документів. Розвиток окремих елементів системи екологічного виховання та освіти закінчився до середини 80-х років. У цей період з'являються науково-педагогічні дослідження і розробляються методичні рекомендації в галузі екологічного виховання та освіти в курсах різних навчальних дисциплін і на різних етапах

системи вищої професійної освіти.

На сучасному етапі складних і динамічних трансформацій відносин суспільства з навколишнім середовищем бережливе ставлення до природи є невід'ємною складовою наукового світогляду, що вимагає розвитку взаємодії в системі «людина – природа» й опанування майбутніми фахівцями екологічною компетентністю [5, с.2-6]. Підготовка компетентних фахівців до екологічно виправданої діяльності у професійній сфері, формування в них екологічної культури є одним із шляхів реалізації положень Концепції екологічної освіти України, Національної доктрини розвитку освіти України, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших. Зокрема, в Концепції екологічної освіти України (2001 р.) зазначено, що одним із головних важелів у вирішенні екологічних проблем України є підготовка громадян з високим рівнем екологічної свідомості і культури.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Соціально-економічні зміни та екологічний стан в Україні спричинюють необхідність якісного вдосконалення професійної освіти майбутніх офіцерів цивільного флоту у процесі професійної підготовки у ВВНЗ з метою підготовки кваліфікованого творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний розвиток, з високим рівнем екологічної культури, виробничу діяльність яких передбачає активний вплив на навколишнє середовище.

Список використаної літератури

1. Білявський Г.О. Основи екології: підручник / Г.О.Білявський, Р.С.Фурдуй, І.Ю.Костіков. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2006. – 408 с.
2. Бровдій В.М. Закони екології (соціально-економічні, геофізичні та геохімічні): навч. посібник з екології / В.М.Бровдій, О.О.Гаца. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 179 с.
3. Буровский А.М. Эволюция экологического образования / А.М.Буровский // Экология и жизнь. – 2006. – Вып. 2. – № 51. – С.31-37.
4. Димань Т.М. Экология людини: підручник / Т.М.Димань. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
5. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. Б.С.Патона – К.: Ін-т економіки природокористування та сталого розвитку Нац. акад. наук України, 2012. – 72 с.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, проф. Мельничук І.М.

Сваричевская Анжела

асистент

кафедра безопасности жизнедеятельности

Национальный университет «Одесская морская академия»

г.Одесса, Украина

ИСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ НАУЧНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

В статье осуществлен историко-ретроспективный анализ проблемы возникновения и развития экологии как самостоятельной области научных и образовательных знаний. Установлено, что в истории развития современной экологической науки выделяют три этапа: биологический – на этом этапе экология, зародившаяся в недрах общей биологии, была одним из самостоятельных направлений данной науки; ноосферный – экологическое знание приобретает качественно новое значение и рассматривается как комплексная интегративная наука, призванная обеспечить гармонизацию системы «человек – общество – природа» в условиях доминирующей роли человека; интегративный – на данном этапе экология делится на три основные взаимосвязанные блока: науку об окружающей среде – глобальную экологию, экологию человека и охрану природы. Каждый из блоков имеет свои специфические предметы исследований и общий биологический базис – теоретическую, или фундаментальную экологию.

Ключевые слова: экология, экологическое образование, экологическая компетентность, студенты, окружающая среда.

Svarychevska Anzhela
Assistant
Department of Life Safety
National University “Odesa Maritime Academy”
Odesa, Ukraine

**HISTORICAL AND RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF APPEARANCE
AND DEVELOPMENT OF ECOLOGY AS AN INDEPENDENT BRANCH OF SCHOLARLY AND
EDUCATIONAL KNOWLEDGE**

Historical and retrospective analysis of the problem of appearance and development of ecology as an independent branch of scholarly and educational knowledge is made in the article. It is stated, that three stages are defined in the history of modern ecology development: biological – at this stage ecology, that appeared in the interior of biology, existed as one of independent branches of the science; noospheric – ecology knowledge gets new meaning and it is considered as the complex, integrative science, aimed at harmonization of “human–society–nature” system under the conditions when human dominates; integrative – on this stage ecology is divided into three basic science blocks about environment – global ecology, human ecology and environmental protection. Each of the blocks has its own study subjects and general biological basis – theoretical or fundamental ecology.

Detailed analysis of above mentioned stages proved, that this kind of division has conditionality, because there are no exact time frames between stages, this division represents overall trend of ecology development. It was defined, that among basic aims of ecology education is formation of confidence as to nature protection activities necessity among students; assistance in development of understanding, that the positive solution of the environment protection problem is determined by social and political as well as social and economic abilities of society; the development of ecology education bases particularly at Higher Military Educational Institutions etc.

Key words: ecology, ecological education, ecological competency, students, environment.

Серета Ірина Олександрівна

кандидат педагогічних наук
викладач кафедри фізичного виховання

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОЗДОРОВЧА АЕРОБІКА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТНПУ ІМ. В. ГНАТЮКА В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті подається мета, завдання, структура, опис та інформаційний обсяг навчальної дисципліни «Оздоровча аеробіка», що включено до переліку секційних занять ТНПУ ім. В. Гнатюка з врахуванням вимог Болонської декларації. Запропоновано розподіл балів, які можуть отримати студенти впродовж двох років навчання для успішного виконання завдань теоретичного та практичного спрямування. Чітко визначено завдання для самостійної роботи студентів та описано критерії, за якими здійснюється їх оцінювання.

Ключові слова: оздоровча аеробіка, навчальна програма з оздоровчої аеробіки, Болонська система.

Вступ. Соціально-економічні та політичні зміни, які відбуваються в суспільстві, не залишають осторонь національну систему вищої освіти, яка прагне забезпечити мобільність працевлаштування та підвищити конкурентоспроможність наших випускників у світовому освітньому просторі. Ідеї Болонського процесу передбачають перехід навчання на Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) [1; 2]. Зміни в національній системі освіти зумовлені новими підходами до процесу підготовки педагогічних кадрів, а саме: розробка сучасних та актуальних програм здійснення навчального процесу, чіткіших критеріїв оцінки компетенцій студентів [2].

Фізична культура також піддається впливу змін, що відбуваються в українській вищій школі. Проходить корекція нормативно-програмного, науково-методичного і технологічного забезпечення.

Зміст навчальної програми педагогічного вузу повинен озброїти студентів різних спеціальностей необхідними компетенціями, що дозволять йому на належному рівні здійснювати свої професійні обов'язки і в той же час сформувати звичку до правильної та систематичної рухової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності загалом та її окремі аспекти, висвітлювались в працях А.Алексюк, О.Біди, Я.Болубаша, О.Вишневського, Н.Волкова, С.Гончаренка, І.Зязюна, О.Куца, А.Линенка, А.Нісімчука, А.Огністого, О.Пехоти, С.Сисосвої, А.Степанюк, М.Третьякова, М.Фіцули, А.Цьося, Б.Шияна та інших вчених.

Професійну підготовку вчителів різних галузей, які займалися фізичним вихованням молодого покоління, досліджували науковці В.Григоренко, М.Данилко, М.Кричфалуший, Г.Лаврін, Г.Ложкін, В.Наумчук, К.Огніста, Т.Овчаренко, А.Цьось, Б.Шиян, Ю.Шкретій, В.Ялович. Однак, професійна підготовка студентів педагогічних вузів до роботи із використанням засобів оздоровчої аеробіки, в умовах кредитно-трансферної системи організації навчального процесу (КТСОНП), досліджена частково.

Мета статті – розкрити зміст навчальної дисципліни «Оздоровча аеробіка», розробленої відповідно до вимог кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, принципів і положень Болонської декларації.

Виклад основного матеріалу. Спортивні секції – це одна із запропонованих форм фізичного виховання, поряд із традиційними заняттями, які стали найбільш цікавими для студентів. Оздоровча аеробіка – одна із таких секцій, що проводиться поза розкладом. У роз-

клад спортивних секцій аеробіку включено з минулого навчального року і відразу вона набула великої популярності серед дівчат 1 та 2 курсів, для яких фізичне виховання є хоч і позакредитною дисципліною, але включено як обов'язковий до відвідування навчальний предмет. Першим кроком до формування навчальної програми є опис дисципліни, її академічна характеристика, структура та зміст (див.табл. 1).

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теорія і методика оздоровчої аеробіки, оволодіння засобами, які входять в арсенал різних видів аеробіки, а також навичками і уміннями, які необхідні для самостійних занять.

Метою викладання навчальної дисципліни є формування у студентів стійкого інтересу до занять оздоровчою аеробікою, вивчення теорії та методики організації й проведення занять із використанням різних видів оздоровчої аеробіки, оволодіння засобами, які входять в арсенал видів оздоровчої аеробіки, а також навичками і уміннями складати і проводити самостійні заняття.

Основними завданнями вивчення дисципліни є опанування методів і засобів, які використовуються на тренувальних заняттях із різних видів оздоровчої аеробіки; підвищення рівня загальної і спеціальної фізичної підготовленості та оздоровлення студентів; уміння складати програми з розвитку фізичних якостей та корекції фігури; систематичне ведення щоденника здоров'я.

Згідно з вимогами програми студенти повинні: – знати: анатоμο-фізіологічні, гігієнічні та психолого-педагогічні особливості занять оздоровчою аеробікою; методику навчання і розвитку фізичних якостей в процесі занять; історію розвитку та методику проведення тренування; засоби та методи аеробіки для формування здорового способу життя на основі потреби у фізичній активності, регулярному виконанні вправ оздоровчої аеробіки, використання гігієнічних і природних факторів із метою оздоровлення і фізичного вдосконалення організму; – вміти: технічно правильно виконувати окремі елементи з різних видів оздоровчої аеробіки; підбирати засоби та методи аеробіки для самостійного удосконалення спеціальної та загальної фізичної підготовки. На вивчення навчальної дисципліни відводиться 30 годин.

Модуль 1 (1 рік навчання)

Змістовий модуль 1: Тема 1. Вступ до предмету. Тема 2. Особливості організації підготовки до занять із оздоровчої аеробіки.

Змістовий модуль 2. Танцювальна аеробіка: Тема 3. Вивчення базових кроків танцювальної аеробіки. Тема 4. Методика поєднання базових елементів у комплекси.

Змістовий модуль 3. Тай-бо аеробіка: Тема 5. Вивчення основних кроків тай-бо аеробіки. Тема 6. Мето-

Таблиця 1.

Опис навчальної дисципліни «Оздоровча аеробіка»

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – позакредитна дисципліна	Галузь знань _____ (шифр і назва) Напрямок підготовки 0101 – педагогічна освіта	Нормативна (за вибором)	
Модулів – 2	Спеціальність (професійне спрямування)	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 18		1-й, 2-й	-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: складання індивідуальної тренувальної програми		Семестр	
Загальна кількість годин – 30		1-й – 4-й	-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 1 самостійної роботи студента – 1	Освітньо-кваліфікаційний рівень: підготовка бакалаврів	Лекції	
		1 год.	год.
		Практичні, семінарські	
		15 год.	год.
		Лабораторні	
		год.	год.
		Самостійна робота	
		15 год.	год.
Індивідуальні завдання: год.			
Вид контролю: залік			

дика поєднання базових елементів тай-бо у комплекси.

Змістовий модуль 4. Степ аеробіка: Тема 7. Вивчення основних кроків на степах. Тема 8. Особливості поєднання базових елементів та танцювальних кроків у комплекси.

Змістовий модуль 5. Фітбол-аеробіка: Тема 9. Вправи на фітболах. Тема 10. Вправи із фітболами.

Змістовий модуль 6. Йога: Тема 11. Правила і методика проведення занять для початківців. Тема 12. Вивчення основних поз йоги для початківців.

Змістовий модуль 7. Стрейчинг: Тема 13. Правила і методика проведення занять для початківців. Тема 14. Вправи біля гімнастичних стінок. Тема 15. Вправи на килимках.

Змістовий модуль 8. Пілатес: Тема 16. Правила і методика проведення занять для початківців. Тема 17. Вивчення вправ.

Змістовий модуль 9. Силкові види аеробіки та вправи у партерній частині занять: Тема 18. Вправи з обтяженням. Тема 19. Вправи у партерній частині занять.

Змістовий модуль 10. Підсумковий контроль. Модуль 2 (2 рік навчання)

Змістовий модуль 11. Створення комплексів танцювальної аеробіки й їх проведення.

Змістовий модуль 12. Створення комплексів тай-бо аеробіки й їх проведення.

Змістовий модуль 13. Створення фітбол-аеробіки та їх проведення.

Змістовий модуль 14. Створення комплексів йоги та їх проведення.

Змістовий модуль 15. Створення комплексів стрейчингу та їх проведення.

Змістовий модуль 16. Створення комплексів пілатесу та їх проведення.

Змістовий модуль 17. Створення комплексів із обтяженням та їх проведення.

Змістовий модуль 18. Створення комплексів вправ у партері та їх проведення.

Детальніший опис структури навчальної дисципліни та розподіл годин представлено у навчальній та робочій програмі «фізичне виховання – група спортивного відділення оздоровча аеробіка» для студентів за напрямом підготовки 0101 – педагогічна освіта [3; 4].

Крім практичних занять програмою передбачено і лекційне або вступне заняття, на яких студенти зможуть одержати теоретичні відомості про значення аеробіки у життєдіяльності студентів ВНЗ; визначення професійно-важливих якостей студентів та підбір засобів аеробіки для їх розвитку; особливості організації та підготовки до занять із оздоровчої аеробіки.

Самостійна робота включає у себе виконання елементів програмного матеріалу самостійно; роботу в інформаційній мережі та з науково-методичною літературою; виконання індивідуального навчально-дослідного завдання, що передбачає на основі вивчених вправ скласти програму занять для зміцнення окремих груп м'язів, фізичних якостей, або ж комплексної корекції тіла. Спеціально для полегшення самостійного навчання студентів розроблено Методичні рекомендації для організації та проведення самостійних занять із оздоровчої аеробіки [5].

Розподіл балів, які отримують студенти на 1 курсі навчання, здійснюється за аудиторну (60 балів) та самостійну роботу (40 балів). Аудиторна включає в себе: відвідування занять та виконання поставлених завдань із засвоєння техніки виконання вправ і розвитку фізичних якостей. У випадку, якщо студент присутній на занятті у спортивній формі, проте не займається із поважних причин (хвороба, травма тощо), а також виконує завдання методичного характеру, допомагає в організації заняття, то він отримує – 1 бал. Самостійна робота студентів оцінюється в 40 балів і включає в себе: 1. Опрацювання літератури та інтернет джерел, підбір й написання комплексів для зміцнення окремих груп м'язів, фізичних якостей, або ж комплексної корекції тіла (20 балів). 2. Проведення складеного комплексу вправ (20 балів). Критерії оцінки представлені в таблиці 2.

Критерії оцінювання індивідуальної роботи студентів

Бали	Критерії оцінки
20	Якщо завдання виконано правильно і без помилок
19-15	Якщо завдання виконано правильно, але з незначними термінологічними помилками
14-6	Якщо завдання виконано з незначними термінологічними помилками та неточною демонстрацією
5-1	Якщо вправи підібрані недоречно і виконані з грубими помилками

Висновки. Реалізація на практиці розробленої програми дозволить: підвищити інтерес майбутніх педагогічних кадрів до занять із використанням засобів оздоровчої аеробіки; поєднати дидактичну і методичну сторони підготовки педагога; готувати фахівця, який відповідатиме європейському ринку праці; підвищити мобільність; по-

силити конкурентоспроможність Європейської системи освіти. **Перспективами подальших досліджень** є поновлення розробленої програми новими засобами оздоровчої аеробіки, відповідно до нових вимог і сучасних підходів до процесу підготовки педагогічних кадрів, через фізичне виховання студентів у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Круцевич Т.Ю. Болонський процес в системі фізкультурної освіти України. Інноваційний зміст фізичного виховання в умовах реформування вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / Т.Ю.Круцевич, О.Д.Кривчигов. – Полтава, 2006. – 176 с.
2. Кравченко Л.С. Застосування кредитно-модульно-рейтингової системи в навчальному процесі з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів України / Л.С.Кравченко, О.В.Зеленюк, Т.В.Лахманюк та ін. // Буковинський науковий спортивний вісник: 36. наук. пр. / Чернів. обл. упр. з фіз. виховання і спорту ком. фіз. виховання і спорту МОН України; Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича; Ред. кол.: Т.В.Палагнюк, С.В.Мединський, А.Г.Васильчук та ін. – Вип. 2. – Чернівці, 2005. – С.16-20.
3. Серeda І.О. Робоча програма «фізичне виховання – група спортивного відділення оздоровча аеробіка» для студентів за напрямом підготовки 0101 – педагогічна освіта / І.О.Серeda. – Тернопіль: ТНПУ, 2017. – 13 с.
4. Серeda І.О. Програма навчальної дисципліни «фізичне виховання – група спортивного відділення оздоровча аеробіка» підготовки бакалавра за напрямом підготовки 0101 – педагогічна освіта / І.О.Серeda. – Тернопіль: ТНПУ, 2017. – 7 с.
5. Серeda І.О. Методичні рекомендації для організації та проведення самостійних занять із оздоровчої аеробіки / І.О.Серeda. – Тернопіль: «Тайп», 2016. – 72 с.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Среда Ирина

кандидат педагогических наук

преподаватель кафедры физического воспитания

Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

ПРЕПОДАВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ АЭРОБИКА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТНПУ ИМ. В. ГНАТЮКА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье представлены цель, задачи, структура, описание и информационный объем учебной дисциплины «Оздоровительная аэробика», что включено в перечень секционных занятий ТНПУ имени В.Гнатюка с учетом требований Болонской декларации. Предложено распределение баллов, которые могут получить студенты в течение двух лет обучения для успешного выполнения заданий теоретического и практического направления. Четко определены задачи для самостоятельной работы студентов и описаны критерии, по которым осуществляется их оценивания.

Ключевые слова: оздоровительная аэробика, учебная программа по оздоровительной аэробике, Болонская система.

Sereda Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences

Lecturer of the Department of Physical Education

Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

TEACHING OF «RECREATIONAL AEROBICS» DISCIPLINE FOR STUDENTS OF TERNOPIL NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER V.HNATUK IN CONDITIONS OF THE CREDIT-TRANSFER SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS

Physical education is exposed to changes occurring in the Ukrainian higher school. The content of the new curriculum is to support the students of different specialties with the necessary skills at the appropriate level to carry out their professional duties. The description of the programme of the discipline «Recreational Aerobics» is provided in the article according to the credit transfer system of learning. According to the requirements of the programme, students are to know: anatomical and physiological, hygienic and psycho-pedagogical specificity of classes on recreational aerobics; methods of teaching and development of physical abilities in the process of training; means and methods of aerobics to form the healthy lifestyle based on the need for: the physical activity, performing of regular exercises on recreational aerobics, making use of hygiene and natural factors in order to improve rehabilitation and physical mastering of the body. Students are to acquire skills to: perform technically correct the individual elements on different kinds of recreational aerobics; choose the means and methods of aerobics for the self-improvement of special and general physical performance.

Key words: recreational aerobics, programme on recreational aerobics, Bologna system.

Сідун Мар'яна Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ШКІЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ

У статті автор виділила наявність різних підходів до проблеми спілкування і визначила її як багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності. Автором також було виділено три сторони процесу спілкування: комунікативну (передача інформації), інтерактивну (взаємодія) і перцептивну (взаємсприйняття). З'ясовано сутність і роль мовлення у комунікативному процесі молодших школярів, проаналізовано поняття вербальної і невербальної комунікації.

Ключові слова: спілкування, молодші школярі, комунікативний акт, мотиви мовлення, фази спілкування.

Вступ. Процес інтеграції України в європейський та світовий інформаційний простір зумовлює динамічні соціально-політичні перетворення в багатьох галузях економіки нашої країни, особливо в освіті. Зростаючі потреби в спілкуванні між людьми з різними мовами та культурними традиціями вимагають впровадження нових підходів, навчально-виховних систем, форм і методів навчання й виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей, створенню у навчально-виховному процесі умов, що виховували б суб'єктність як головну рису особистості сучасної людини.

У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетних напрямів реформування навчально-виховного процесу визначається формування в дітей і молоді вміння міжособистісного спілкування та підготовки їх до життя в умовах ринкових відносин. Це пов'язано не тільки з прагненням української держави приєднатися до західної європейської цивілізації (як відомо, вміння спілкуватися в західній культурі вважається одним із компонентів ділової й загальної культури людини), а й з тенденцією до подолання відчуження людей, викликаного розповсюдженням засобів масової комунікації, комп'ютеризації, висуненням в центр суспільного життя особистості як вищої цінності з її ініціативою, динамізмом і самостійністю, проведенням у життя принципу свободи і самовираження особистості.

Феномен спілкування є надзвичайно багатим за своїми виявами, тому виступає об'єктом вивчення багатьох галузей знання. До нього виявляють інтерес філософи, психологи, педагоги, соціологи, медики, лінгвісти. Це пов'язано з тим, що без спілкування неможливе існування і розвиток як суспільства, так і особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з питання про сутність спілкування показав, що існують три головних підходи до визначення цього феномена. Деякі автори підводять "спілкування" під поняття "комунікація", інформаційний зв'язок (А.Брудний, В.Соковнін та ін.). У працях цих дослідників спілкування розглядається як обмін інформацією між динамічними системами і підсистемами, здатними сприймати, зберігати і передавати різні відомості. Так, В.Соковнін відзначає, що "людські стосунки... неможливі без інформації та її спрямованої передачі. Спрямоване висловлення думки, її передача та сприймання... є необхідними елементами людських стосунків, а їх сукупність утворює інформаційну структуру соціального спілкування" [9, с.9]. Позитивною стороною цього підходу можна вважати те, що підкреслюється важлива роль інформаційних процесів у розвитку індивіда. Разом з тим цей погляд значно збіднює унікальний феномен спілкування. Передаючи один одному ту чи іншу інформацію, люди разом працюють, переживають різні емоції, встановлюють певні стосунки. Необхідно врахувати й те, що в комунікації має місце процес руху

інформації, спрямований в одному напрямку. Інформація йде від однієї особи до іншої (у кібернетиці – від машини до людини, від машини до машини), зменшуючись кількісно. У спілкуванні ж знання циркулюють між суб'єктами, внаслідок чого інформація, як правило, подвоюється.

Інший підхід пов'язаний з підведенням спілкування під поняття «діяльність» (Б.Ананьєв, Н.Єрастов, М.Каган, О.Леонт'єв, М.Лісіна та ін.) Так, М.Каган, використовуючи системний аналіз діяльності, виділяє чотири необхідних і достатніх, на його думку, види діяльності: перетворювальну (творчу), пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну і комунікативну. Підставою для виділення їх слугують цілі, що ставить суб'єкт у взаємодію з об'єктом. Комунікативна діяльність реалізується людиною в різних формах: в матеріально-практичній діяльності, у її поводженні в побути і під час обрядових дійств, при обміні різноманітною інформацією за допомогою бесід, преси, у різних іграх [3]. Таким чином, М.Каган розглядає спілкування як один із видів людської діяльності, якому притаманні відповідна структура й атрибути. Б.Ананьєв розглядає спілкування як особливий вид соціальної діяльності поряд із працею і пізнанням. О.Леонт'єв відзначає, що історично спілкування було нерозривно пов'язане з практичною діяльністю. З часом відбулося відмежування спілкування від практичної діяльності, і критерієм цієї трансформації стала поява у спілкуванні специфічної мотивації: тепер воно може використовуватись як засіб пізнавальної, теоретичної діяльності. Спілкування як діяльність, на його думку, має місце в роботі оратора, лектора, учителя [4].

Метою статті є окреслення процесу спілкування молодших школярів у класному колективі, аналіз проблем у цій діяльності та визначення сутності комунікативного акту як невід'ємної складової процесу спілкування.

Виклад основного матеріалу. Вивчення вказаних підходів та описів процесу спілкування показало, що дослідники найбільш часто називають такі його ознаки: спосіб організації діяльності; обмін цінностями, думками; обмін інформацією; задоволення потреб у підтримці, солідарності (і дефініція, і всі описи); установлення взаємодії; суб'єкт-суб'єктний процес; забезпечення взаєморозуміння; процес декодування повідомлення; обмін результатами діяльності; процес формування міжособистісних відносин; взаємсприйняття; взаємовплив; обмін думками, переживаннями; обмін досвідом; обмін емоціями; встановлення взаємовідносин; вироблення єдиної стратегії взаємодії.

Серед ознак спілкування найчастіше вказуються активні, перетворювальні, спрямовані на підтримку життєдіяльності індивідів, забезпечення їхньої спільної діяльності та взаємовідносин.

Виходячи з дефініцій спілкування, в єдиному процесі спілкування виділяють три сторони: комунікативну

(передача інформації), інтерактивну (взаємодія) і перцептивну (взаємсприйняття). Усі три сторони розглядаються в єдності.

З практики відомо, що в процесі спілкування молодших школярів домінують комунікативна та інтерактивна функції. Спілкування учнів цього віку має свої особливості. З приходом дитини до школи змінюються відносини з дорослими, головним авторитетом стає учитель. Діти молодшого шкільного віку орієнтуються більше на думку вчителя, ніж однокласників. У молодшого школяра значно розширюється коло спілкування: у нього є товариші по класу, по сумісній діяльності, в позашкільних справах. Однак утрата товариша не стає предметом глибоких переживань, як правило, швидко знаходиться заміна. Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та мотиви інших людей, ніж свої власні. Тому вичленення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням дорослих. Молодшому школяреві імпонує, що з ним, як із дорослим, говорять про найсерйозніші речі – не лише про оцінки та ігри, а й про те, що хвилює дорослих, про події у країні, світі, про взаємини. Однак, як показують дослідження І.Беха, про серйозне з дітьми треба говорити просто, прагнучи звертатись до їхнього власного життєвого досвіду, до прочитаних ними книжок, до побаченого ними по телевізору, діючи при цьому не лише на свідомість малюка, а й на його почуття.

До завершення молодшого шкільного віку колективні інтереси і спілкування з товаришами починають виділятися для дитини в особливу сферу життя, наповнену особливим піклуванням, радіощами, інтересами. «Звернення до колективу» веде до того, що молодший школяр починає свідомо підпорядковувати свої спонуки тим загальним цілям і завданням, які стоять перед ним і його ровесниками, вчиться керувати своєю поведінкою.

Відповідно до вищезазначеного спілкування недостатньо розглядати як передачу інформації або її сприймання, оскільки взаємне інформування вимагає налагодження спільної діяльності. До того ж, інформація повинна бути не просто прийнята, але й осмислена. Обміну інформацією між людьми характеризується тим, що за допомогою системи знаків партнери можуть вплинути один на одного, тобто обмін інформацією обов'язково допускає взаємодію партнерів. Комунікативний вплив можливий у тому разі, якщо обидва учасники спілкування володіють єдиною системою кодування [7].

Одним із засобів комунікації є мовлення. А.Петровський називає його вербальною комунікацією [8], феномен якої досліджувався багатьма вченими (Ф.Гужвою, М.Жинкіним, О.Леонтьєвим, Т.Ладиженською, М.Львовим та ін.).

Спостереження показують, що характерною ознакою учнів молодшого шкільного віку є дисбаланс між вербальною і невербальною комунікацією. Недостатньо розвинене мовлення приводить до перебільшення в деяких школярів значення невербального спілкування: під час розмови, переказу історій дітей зловживають жестами, не завжди розуміючи деякі з них.

Спираючись на загальнопсихологічну теорію діяльності, О.Леонтьєв розробив чотирьохфазну динамічну структуру мовленнєвого акту. Кожна фаза відповідає певному етапові породження зв'язного висловлювання, а саме:

- 1) орієнтуванню в умовах мовленнєвої ситуації (виявлення умов спілкування, визначення типу висловлювання, його загальної мети, адресата, стилю);
- 2) плануванню висловлювання (про що саме треба сказати), яке передбачає добір таких мовних одиниць, котрі б відповідали темі і меті висловлювання, а також розташуванню їх у відповідній послідовності;
- 3) реалізації програми висловлювання – породження зв'язного тексту;
- 4) контролю, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) із за-

вданням висловлювання; виявлення і виправлення припущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання [5].

1. При цьому О.Леонтьєв виділяє вісім функцій мови у сфері спілкування – Конвенціональний (від “конвенція” – згода) – рівень повноцінного людського спілкування.

2. Примітивний – для того, хто говорить, партнер є предметом: він або потрібен, або заважає, але ним потрібно оволодіти.

3. Маніпулятивний (для “маніпулятора”) – партнер-суперник у грі, яку треба обов'язково виграти. Виграш означає вигоду.

4. Стандартизований або “контакт масок”.

5. Діловий – характеризується не тільки чіткістю, правдивістю, але й певним рівнем творчості та креативності.

6. Ігровий – характеризується витонченістю змісту і багатством відтінків.

Процес спілкування як багатогранний аспект діяльності молодших школярів передбачає моделювання безпосередніх актів спілкування, які розглядаються як набори правил, що керують контактом:

1. Асоціативний спосіб спілкування. Це обмін репліками, за змістом асоціативно взаємопов'язаними. Бесіда не має певної мети, але в процесі бесіди досягається задоволення. Це обмін думками, почуттями, хоч і не логічними, але ширими. Співрозмовники тут рівноправні, не підбирають фраз, а вільно спілкуються.

2. Розв'язування задач. Мовленнєве висловлювання, спрямоване на досягнення спільної точки зору, допускає наявність певної мети. Кожне висловлювання ретельно підбирається й оцінюється. Прийняттям рішення закінчується один і починається новий спосіб спілкування.

3. Задавання запитань – спосіб спілкування, коли один із партнерів зацікавлений в одержанні інформації. Право задавати запитання визначається соціальною роллю.

4. Уточнення розуміння – спосіб спілкування, схожий з попереднім, виявляється в спробі виявити, що становить собою зміст.

Навички міжособистісного спілкування у молодших школярів, як правило, розвинуті недостатньо. Є діти з пониженою соціальною активністю, схильні до самотності. Частина дітей використовує невдалі соціальні стратегії у стосунках з однолітками. Тому повноцінному спілкуванню людина повинна навчитися ще на початковому етапі формування своєї особистості, а саме навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок, але якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування – воно виявиться неефективним.

Питання ефективності спілкування ми розуміємо як його результативність, коли реалізуються комунікативний намір і комунікативне завдання як практичного, так і духовного плану. Тобто, у цих випадках можна говорити про “комунікативну удачу”. Протилежна їй – комунікативна невдача – коли мовець не досягає мети.

Процес спілкування як суб'єкт-суб'єктна взаємодія пред'являє до комунікантів специфічні вимоги, тобто володіння вміннями й навичками комунікації, а також припускає наявність в особистості певної якісної характеристики її як суб'єкта спілкування. Це ті характерологічні якості, які дозволяють людині успішно приймати й передавати інформацію, взаємодіяти з іншими людьми.

Залежно від мотивації підстав різні дослідники висувають неоднакові вимоги до якості мовлення (успішного спілкування): – змістовність – говорити і писати можна про те, що добре знаєш [6]; – інформативність – повідомлення повинно містити інтерес для співрозмовника, а не бути загальновідомим [1]; – логічність – послідовність, чіткість побудови [6]; – точність – уміння

мовця, передати факти, почуття відповідно до дійсності, дібрати адекватні мовні засоби [2]; – істинність [1]; – ясність мовлення – уникання незрозумілих виразів, неоднозначності [1; 7]; – виразність мовлення – уміння яскраво, переконливо, лаконічно передати думку [6]; – багатство мовлення – здатність мовця передати одну думку різноманітними засобами [2]; – неповнота опису, повідомлення з неповним описом зовнішнього світу суперечить нормальному спілкуванню, з нього неможливо виділити значущу інформацію [1]; – тотожність – партнери повинні під час розмови виходити з однієї дійсності (предмета розмови) [1]; – детермінізм – знання причинно-наслідкових зв'язків [1]; – загальна пам'ять – мовці повинні мати мінімальний загальний запас відомостей про минуле [1]; – здатність прогнозувати майбутнє – будувати нескладні передбачення [1]; – семантична зв'язність – вимога до мовця говорити такі репліки, щоб партнер зміг підібрати до них хоч яку-небудь відповідь [1]; – кооперація – наявність загальної мети, цілеспрямована бесіда [1]; – релевантність – не відхилятися від теми, говорити до справи [1].

Однак слід зазначити, що автори дещо по-різному визначають тіж самі вимоги. Так, наприклад, вимогу виразності мовлення Т.Ладиженська розуміє як якість

мовлення, яка передбачає, що мовець відчуває функціональний стиль, розуміє особливості даної ситуації і при виборі слів враховує специфіку умов мовлення [1], на відміну від визначення М.Львова, що подане вище. Встановлено, що мовлення буває зовнішнім і внутрішнім, усним і письмовим, діалогічним і монологічним, що ще більше утруднює процес його удосконалення молодшими школярами та свідчить про його багатогранність.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки: на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень було визначено поняття “спілкування” як взаємодію людей та особливості здійснення його молодшими школярами, розкрито можливості класної роботи у формуванні умінь спілкування учнів початкових класів, що дозволило визначити провідні комунікативні вміння, які підлягають формуванню в цьому віці: слухати партнера, виробляти тактику спілкування, користуватися невербальними засобами спілкування та засобами мовленнєвого етикету; спілкування школярів, зокрема учнів молодшого шкільного віку, у процесі навчання, виховання й розвитку їх має великий педагогічний потенціал і повинно доцільно використовуватись учителем у процесі розв'язання завдань навчального і виховного характеру.

Список використаної літератури

1. Войскунский А. Я говорю, мы говорим ... Очерк о человеческом общении / А.Войскунский – М.: Знание, 1990. – 238 с.
2. Детская риторика в рисунках, стихах, рассказах: Кн. для учителя / Т.А.Ладыженская, Г.И.Сорокина, И.В.Сафонова, Н.В.Ладыженская / Под ред. Т.А.Ладыженской. – М.: Просвещение, 1995. – 95 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 32 с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения / А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 306 с.
5. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития: [Пособ. для учителей] / М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
6. Общая психология: [Учебник для студентов пед. вузов] / А.В.Петровский, В.С.Ярошевский, А.А.Леонтьев, Т.П.Зинченко и др. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 461 с.
7. Петровский А.В. Коллектив, общение и развитие личности: [Хрестоматия по возрастной и педогогической психологии] / А.В.Петровский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2017 р.

Сидун Марьяна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры английской филологии и методики преподавания иностранных языков, Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье автор выделила наличие различных подходов к проблеме общения и определила ее как многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. Автором также были выделены три стороны процесса общения: коммуникативную (передача информации), интерактивную (взаимодействие) и перцептивную (взаимовосприятие). Выяснено сущность и роль речи в коммуникативном процессе младших школьников, проанализированы понятия вербальной и невербальной коммуникации.

Ключевые слова: общение, младшие школьники, коммуникативный акт, мотивы речи, фазы общения.

Sidun Mariana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of English Philology and Methods of Teaching Foreign Languages
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THE SPECIFICITY OF THE PROCESS OF COMMUNICATION OF JUNIOR PUPILS AT SCHOOL ENVIRONMENT

The purpose of the article is to provide the definition of the process of younger school students communication in school collective, as well as to determine the essence of the communicative act as an integral component of communication process. Among communication features we consider: active, converting, directed to maintenance activity of individuals, ensuring their joint activity and relationship. Exchange of information between people is characterized by the fact that partners can affect at each other by means of system of signs, that is exchange of information surely allows interaction of partners. Communicative influence is possible in case both participants of communication possess common system of coding.

Key words: communication, younger learners, communicative act, the motives of speech, communication phase, communication conditions.

Сікалюк Анжела Іванівна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівський національний технологічний університет, м.Чернігів, Україна

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

В статті проаналізовано інноваційні методи навчання. Доведено, що одним із засобів формування соціально-етичних цінностей у студентів на заняттях з іноземної мови є застосування інноваційних методів навчання (метод проектування, ситуативна методика, ігровий метод та метод дискусій). Визначено етапи впровадження методу проектування на заняттях з іноземної мови. Доведено, що моделювання ситуацій студентами та їх вирішення стимулює майбутніх фахівців до активного до мислення. Представлено та охарактеризовано типи дискусій (наукова, організаційна, навчальна).

Ключові слова: інноваційні методи, соціально-етичні цінності, професійна діяльність, дискусія, ділова гра, проектування, ситуативна методика.

Вступ. Найважливішою функцією нинішньої освітньої системи вищої школи є відтворення уявлення про виховання студентської молоді як про постійну функцію суспільства, яка реалізується на соціальному рівні, що відображено як у Законі «Про вищу освіту», у Конституції України, так і в Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод [3; 4; 5], що сприяє реалізації освітньо-виховної політики нашої держави стосовно соціально-етичного становлення молодого покоління. Реалізація виховних завдань забезпечує виховання духовної еліти завдяки створенню необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення та соціальної й етичної культури в майбутній професійній діяльності.

При цьому сукупність етичних якостей особистості, усвідомлення і відповідальність за прийняття рішень, толерантність (повага) у відносинах студентів детермінують свідомий вибір типу поведінки. Отже, соціально-етичні норми стають частиною розвитку особистісної зрілості в процесі духовного переосмислення та засвоєного соціального досвіду в реальній поведінці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шляхи формування соціально-етичних цінностей у студентів вищих навчальних закладів розкрито у дисертаційних дослідженнях А.Агаркової, І.Горностаєвої, В.Діуліної, Т.Логвиновської, Л.Олексюк та ін.; особливості студентської молоді як своєрідної соціально-демографічної спільноти розглядаються з різних позицій у працях Н.Борбич, М.Головатого, В.Дзюби, Г.Кардаш, О.Михайлова, О.Науচিতеля, А.Орлова та ін.

Метою статті є аналіз інноваційних методів навчання як засобу формування соціально-етичних цінностей у студентів вищих навчальних закладів на заняттях з іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. Одним із ефективних засобів формування соціально-етичних цінностей у студентів на заняттях з іноземною мовою є застосування певного комплексу інноваційних методів навчання (метод проектування, метод ситуацій, метод дискусій, ділові та рольові ігри, практикум тощо) [8].

Використання викладачами на заняттях *методу проектування*, «в основі якого лежить уміння студентів орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання при вивченні іноземних мов за професійним спрямуванням» [2, с. 85], дозволяє сформуванню у студентів соціально-етичні основи їх майбутньої професійної діяльності. Тематика проекту, зазвичай, пропонується викладачем, але кожен студент також може запропонувати свій варіант теми проекту, але вона має стосуватися соціально-етичних аспектів професійної діяльності.

З метою впровадження даного методу (проектування) викладачі повинні реалізувати: *підготовчий етап* (визначення теми, мети і завдань, методів вирішення проблеми та джерела інформації, розподіл функцій учасників); *збір студентами інформації*, її аналіз, самостійна підготовка презентацій (вся робота повинна супроводжуватися консультаціями викладачів); *презентація проекту* (це може бути у вигляді доповіді, слайд-шоу з оцінкою роботи кожного учасника, аргументацією можливості реалізації даного проекту).

Зведену оцінку за проект виставляють одногрупники, студенти-експерти чи викладачі та самі виконавці. Така методика оцінювання проекту дозволяє студентам об'єктивно та критично здійснити самоаналіз власної роботи й спрогнозувати можливу корекцію щодо подальшого оволодіння соціально-етичними цінностями.

Серед низки методів особливим успіхом користується метод включення студентів 1-2 курсів у спеціально-змодельовані іншомовні *ситуації*. Свого часу Л.Виготський наголошував, що «соціальна ситуація — це абсолютно своєрідні, специфічні, виняткові, єдині і неповторні відносини між особистістю і навколишньою дійсністю, перш за все, соціальною» [1, с.241]. Тому ми звертаємо увагу на той факт, що моделювання ситуацій студентами та їх вирішення стимулює всіх учасників до активного мислення, оперативності й різноманітності в прийнятті рішень. Це пояснюється тим, що студент хоча й не виконує професійну діяльність, але він, виконуючи певну соціальну роль у змодельованій ситуації, по суті проходить певні етапи професіоналізації: пізнає, оцінює, приймає рішення, визначає шляхи чи механізми реалізації завдання на засадах соціально-етичних норм.

Наприклад, студентам пропонується низка ситуаційних тем іноземною мовою, на основі яких вони повинні змодельовати один із типів ситуацій. У самій назві ми закладаємо, певною мірою, ціль розв'язання ситуації, тому «керівнику» ситуативної команди дається завдання — розкрити ціль дій у ситуації за змістом її назви. Скажімо, назва ситуації «A Partner» спонукає до досягнення цілі — налагодити партнерську взаємодію. При цьому доцільно вирішити низку завдань: розумно завищувати початкові вимоги, дати можливість партнерові зберегти гідність, уникати смислових та емоційних «полосів», критикувати лише те, що Вам зашкодить, хвалити та не захвалювати, «не грюкати дверима».

Успішним можна вважати вирішення даної ситуації, якщо студенти дійшли згоди щодо досягнення цілі. Проте, на нашу думку, успіх використання такої ситуації полягає ще й у тому, що кожен із учасників має можливість проявити «реально» в подібній ситуації спокій, розсудливість, терпимість і переконливість.

До активних методів формування соціально-етич-

них цінностей і адекватної поведінки ми відносимо *дискусійні методи*, які спрямовані на розвиток соціальної адаптації студентів в умовах професійної діяльності, особистісної та професійної креативності, на закріплення соціально-етичної поведінки.

Слід зазначити, що змістове наповнення дискусії часто є відображенням реальної події чи випадку, а їх обговорення переходить у реальну модель соціального розвитку особистості, яка вибирає можливий оптимальний варіант соціально-етичної поведінки.

Зміст дискусії в основному залежить від теми заняття. Принципово важливим для розгляду конкретної проблеми в формі дискусії є положення про те, що суть будь-якої проблеми в неформальній обстановці можна розглядати завдяки застосуванню саме методу дискусій. Причому метод дискусії може бути частиною заняття, а може повністю заповнити все заняття. Але за будь-якого варіанту тема соціально-виховної дискусії повинна мати соціально-етичну спрямованість. За таких умов дискусія є одним із найбільш адекватних засобів засвоєння соціально-етичних цінностей саме тому, що вона поєднує в собі два види діяльності: пізнавальну діяльність і соціально-етичну поведінку [7].

Особливістю дискусії є її короткотривалий термін, але обов'язково з короткою інформацією та постановкою проблеми. Наприклад, дискусія на занятті з англійської мови за професійним спрямуванням на тему «Managerial career myths», на думку М.Опольської, передбачає з'ясування наявних стереотипів щодо професії менеджера [6, с.56]. У процесі проведення дискусії ми прагнемо вчити студентів аргументувати свою позицію, дотримуючись ввічливості й коректності. Головне, щоб кожен усвідомив і обміркував «чужу» позицію.

Дискусії в практиці є різного типу: наукова, організаційна, навчальна. Кожна з них має свої особливості. Так, мета *наукової дискусії* — це виявлення істинних знань і оволодіння новими знаннями. Наукова дискусія, як правило, будується на імпровізації, а її якість, переконливість залежать від рівня інтелекту студентів.

Організаційна дискусія потребує компетентності учасників і організаторів, домінування імпровізації, її метою є вирішення певної організаційної проблеми, джерелом правильного рішення є самі учасники.

Навчальна дискусія потребує вирішення задачі, яка уже відома в науці, залишилося знайти її вирішення в навчальному процесі. Успіх навчальної дискусії залежить від попередньої методичної підготовки викладача, його вміння прогнозувати результат і водночас наявність високого рівня імпровізації учасників дискусії.

Дослідження проведені нами зі студентами третьо-

го та четвертого курсів дозволили виявити один із найбільш ефективних методів формування соціально-етичних цінностей — *ігровий метод*.

З метою успішного проведення ігор нами було запропоновано студентам перелік правил. Зокрема, учасники ділової гри мають дотримуватись: чіткості та лаконічності висловлювання, запитання чи аргументації; добирати сприйнятливую форму звернення (залежно від ситуації); не допускати фамільярності, категоричності, зневажливої оцінки співбесідника (партнера по грі); слухати питання, чути їх і коректно відповідати; органічно включатись у обговорення, не виставляючи пріоритетно власну думку; дбати про те, щоб вас розумів співбесідник; враховувати інтереси партнера.

Іноді використовувались кілька варіантів ділової гри, що дозволяло учасникам порівнювати та робити висновок про наявність умінь відображати в діях соціально-етичні цінності. Проте в будь-якій діловій грі має бути чіткий розподіл ролевих функцій учасників гри, що давало їм можливість реалізувати певні навички соціально-етичної поведінки. При проведенні ділової гри окреслювались позиції всіх учасників. Сама ділова гра завжди проводилась за визначеним алгоритмом: визначення проблеми, яку необхідно було вирішувати; визначення сюжету розгортання дії; визначення поведінки учасників гри й можливих засобів їх корекції; визначення способів вирішення проблеми; хід ділової гри при самостійному виборі студентом поведінки; підведення підсумків (аналіз результату та способів його досягнення).

Отже, викладений матеріал дозволяє зробити **висновок**, що цілеспрямоване використання інноваційних методів формування у студентів соціально-етичних цінностей на заняттях з іноземної мови дійсно забезпечує посилення соціально-етичних норм поведінки особистості й активний їх прояв в різному соціумі та в різних ситуаціях, що відображається в їхній етичній порядності, відповідальності, майбутній професійній діяльності. Водночас прояв означених соціально-етичних цінностей доводить, що відповідальність за себе, свої дії та соціальному відповідальність за інших виступають змістовою характеристикою соціально-етичної зрілості студентів.

Відомо, що аксіома виховання — «вивчення теорії має служити практиці», — завжди висувалась спеціалістами на противагу односторонньому розумінню зв'язку теорії та практики, ототожненням її з простою ілюстрацією. Тому ми пішли через активне засвоєння студентами знань, в основному шляхом самостійного осмислення, творчого пошуку та його практичного застосування.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский; под ред. В.В.Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Гринвальд О.Н. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательно-образовательном процессе вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Гринвальд Оксана Николаевна. — Кемерово, 2011. — 201 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. — Заголовок з екрану. — Мова укр.
4. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_004. — Заголовок з екрану. — Мова укр.
5. Конституція України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>. — Заголовок з екрану. — Мова укр.
6. Опольська М.В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Опольська Марина Вікторівна. — Запоріжжя, 2009. — 231 с.
7. Peters R.S. Education and Values / R.S.Peters. — New York: Sloan, 2009. — 229 p.
8. Pet'ko L. The «case study» method as means of formation of a professionally oriented foreign language teaching environment in university conditions / L.Pet'ko // Intellectual archive. — 2015. — Volume 4. — Num. 4 (July). Series «Education & Pedagogy». — Toronto: Shiny Word Corp. — P.48-65

Стаття надійшла до редакції 04.04.2017 р.

Сикалюк Анжела

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной направленности, Черниговский национальный технологический университет
г.Чернигов, Украина

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье проанализированы инновационные методы обучения. Доказано, что одним из средств формирования социально-этических ценностей у студентов на занятиях по иностранному языку является применение инновационных методов обучения (метод проектирования, ситуативная методика, игровой метод и метод дискуссий). Определены этапы внедрения метода проектирования на занятиях по иностранному языку. Доказано, что моделирование ситуаций студентами и их решение стимулирует будущих специалистов до активного мышления. Представлены и охарактеризованы типы дискуссий (научная, организационная, учебная).

Ключевые слова: инновационные методы, социально-этические ценности, профессиональная деятельность, дискуссия, деловая игра, проектирование, ситуативная методика.

Sikaliuk Anzhela

Candidate of Pedagogical Sciences

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Chernihiv National University of Technology, Chernihiv, Ukraine

INNOVATIVE EDUCATIONAL METHODS AS A WAY OF FORMATION OF STUDENTS' SOCIO-ETHICAL VALUES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The most important feature of the current educational system of higher school is to reproduce the representation on the education of students as a permanent feature of society. Using the project method at English lessons by the lectures is allowed to form students' socio-ethical grounds of their future professional activity. It is based on the ability of students to navigate the information space and to independently design their knowledge in the study of foreign languages for professional communication. Among a number of special methods which is used successfully there is the method of integration of the students in the selected foreign language situations. To active methods of formation of socio-ethical values and appropriate behavior we include a method of discussions which is aimed at the development of students' social adaptation in terms of professional activity, personal and professional creativity, to consolidate the socio-ethical behavior. The study, which was carried out with the third and fourth-year students, has allowed us to reveal one of the most effective methods of formation of socio-ethical values — the business games. We have proposed a list of specific rules to the students in order to make these games more successful. The manifestation of such socio-ethical values proves that the responsibility for the personal actions and social responsibility for others are substantial characteristics of socio-ethical maturity of students.

Key words: innovative methods, socio-ethical values, professional activity, discussion, business game, projection, situational methodology.

Слозанська Ганна Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

РОЛІ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Стаття присвячена аналізу основних підходів до визначення поняття «роль»; висвітленню рольового репертуару фахівців із соціальної роботи у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників; визначенню і класифікації ролей фахівців із соціальної роботи в громаді. У контексті аналізу основних підходів до визначення ролей фахівців із соціальної роботи, запропонованих у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі, виокремлено ролі, які фахівці реалізують на рівні об'єднаної територіальної громади та схарактеризовано умови, за яких визначені ролі є ефективними.

Ключові слова: фахівці із соціальної роботи, соціальні працівники, професійні ролі фахівців із соціальної роботи, професійні ролі фахівців із соціальної роботи в об'єднаній територіальній громаді.

Вступ. В Україні соціальна робота перебуває на етапі інституалізації як професії, завойовуючи все нові кордони, освоюючи нові сфери, виробляючи механізми роботи з різними категоріями клієнтів, впроваджуючи нові посади соціальних працівників, вводячи в класифікатор професій нові професії із соціальної роботи. Новинкою для України є можливість запровадження посади фахівця із соціальної роботи в новостворених об'єднаних територіальних громадах (ОТГ) для надання соціальних послуг населенню (орієнтовно 1 фахівець на 1 тисячу населення) та спеціаліста з питань захисту прав дітей (1 працівник на 2 тисячі дітей) [3]. У зв'язку із цим виникає питання, які ролі буде виконувати фахівець із соціальної роботи в ОТГ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що і до сьогодні немає цілісної картини щодо ролей, які можуть виконувати фахівці із соціальної роботи. Це пов'язано із соціально-політичними, економічними змінами в світі, що впливають на появу нових сфер професійної діяльності, категорій клієнтів, впровадження нових посад, «розпливання» соціальної роботи як професії, тобто стирання її професійних кордонів і переплітання, а інколи, і злиття із іншими видами діяльності.

У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі з теорії і практики соціальної роботи є чимало праць присвячених дослідженню ролей соціального працівника. Ролі виділяють в залежності від сфери професійної діяльності, досвіду, посад фахівця; особливостей реалізації базових принципів соціальної роботи; її специфіки як професійного виду діяльності. У контексті здійснюваного дослідження ми стикнулися більше ніж із 3 930 000 статей (станом на січень 2017 року), опублікованих в журналах, які індексуються у міжнародній наукометричній базі Google Scholar, присвячених аналізу ролей соціальних працівників. Така велика кількість робіт не дає нам можливості проаналізувати їх в повній мірі, тому ми зосередили увагу на дослідженнях, присвячених аналізу концептуальних ролей соціального працівника, які він потенційно мав би виконувати в ОТГ.

Зазначимо, що вітчизняні (М. Лукашевич, Т. Семігіна, В. Сидоров та ін.) і зарубіжні (Р. Баркер, М. Єсіан та А. Бровський, Д. Чечак та ін.) науковці по-різному підходять до виокремлення ролей соціальних працівників, їх характеристики; виділяють різноманітну кількість самих ролей: від двох [6] до двадцяти [1]; активно працюють над їх систематизацією та узагальненням; доводять, що рольові репертуари соціальних працівників на різних континентах (Північна та Південна Америки, Європа, Азія, Африка та Австралія) є схожими, проте не ідентичними; зазначають, що різноманіття рольового

репертуару напряму залежить від рівня інституалізації соціальної роботи як професії, від встановлених в кожній країні стандартів і вимог до конкретних фахівців. Тому, чим більш розвиненою соціальною роботою як професійною діяльністю є в тій чи іншій країні – тим багатшим є рольовий репертуар соціального працівника.

Метою статті є аналіз основних ролей, які фахівець з соціальної роботи може виконувати в об'єднаній територіальній громаді.

Виклад основного матеріалу. В залежності від категорії клієнтів, сфери професійної діяльності, статусу і посади соціальні працівники в межах професії виконують різноманітні професійні ролі. Саме поняття «роль» на думку Т. Семігіної – це набори очікувань або поведінки, асоційованих із позиціями в соціальних структурах [4]. Роль соціального працівника, на нашу думку, – це те як його бачать інші, з чим асоціюють його діяльність. Досить часто роль визначається завданнями, які виконують соціальні працівники, їх робочими функціями, моделями поведінки.

Аналіз наукових праць присвячених вивченню питання ролей фахівців із соціальної роботи в громаді свідчить, що в переважній більшості дослідженням цього питання займалися зарубіжні науковці. Спробу узагальнити різноманітні класифікації ролей соціальних працівників зробили такі американські науковці як: Р.Баркер [6], А.Гілхріст, Ч.Застров та К.Кірт-Ашаман [13], М.Єсіан та А.Бровський [14], Д.Чечак [11]. Ними виділено такі ролі: координатор, медіатор, менеджер, вчитель, тренер, оцінювальник, брокер, мобілізатор, консультант, посередник, адвокат, практик та інші.

Два основних підходи до визначення і класифікації ролей соціальних працівників можна простежити в працях науковців із Австралії, Великої Британії [8] та Нової Зеландії [10]. М.Пейн та Л.Домінілі, підсумовуючи дослідження науковців із зазначених країн, структурували усі ролі у три групи. Так, М.Пейн виділяє такі групи ролей соціального працівника: – терапевтичні – сприяють налагодженню процесу інтеракції і рефлексії між соціальними працівниками і клієнтами задля вирішення проблем останніх; – трансформаційні – розширюють права і можливості знедолених і пригноблених осіб та налагоджують взаємне співробітництво і навчання; – та соціального порядку – ролі, що сприяють задоволенню індивідуальних потреб клієнта в період, коли він цього потребує [9]

Л.Домінілі також виділяє три групи ролей соціального працівника: – обслуговуючі – ролі, що дозволяють покращити умови функціонування індивіда та полегшити процес його адаптації до нових умов. допомога індивіду надається відповідно до чітко визначених критері-

ів; – терапевтичні – ролі, що передбачають професійну інтервенцію у справи клієнта з метою покращення умов його функціонування; – емансипаторські – ролі, що дозволяють визначити реальний баланс сил в суспільстві і осовні підходи до розподілу ресурсів [7].

Досить цікавою для нашого дослідження виявилась робота С. Асквіта, К. Кларка та Л. Ватерхауса «Роль соціального працівника у XXI столітті», у який здійснено аналіз концептуальних ролей соціального працівника [12]. До них науковці відносять такі ролі: соціальний працівник-консультант, соціальний працівник-захисник, соціальний працівник-партнер, соціальний працівник-експерт з оцінки ризику і потреб, соціальний працівник-управляючий випадком, соціальний працівник-агент соціального контролю.

Серед російських дослідників значний прорив у визначенні ролей соціальних працівників здійснила І. Зімна. Науковець виділяє 13 професійних ролей соціального працівника: «той, хто здійснює пошук клієнта», брокер, адвокат, оцінювальник, мобілізатор, вчитель, коректор поведінки, консультант, проєктант, менеджер інформації, адміністратор та практик [2].

Серед вітчизняних науковців питанням ролей соціальних працівників цікавилися М. Лукашевич, Т. Семигіна, В. Сидоров. Зокрема, М. Лукашевич і Т. Семигіна, враховуючи головні цілі практики соціальної роботи, визначені Національною асоціацією соціальних працівників США, виділили чотири групи ролей соціальних працівників в громаді (практичні, посередницькі, адміністративні та ролі пов'язані із аналізом політики та розвитком систем) [4].

В. Сидоров запропонував свою класифікацію ролей соціального працівника та структурував їх у 6 груп: практичні, посередницькі, керівні, дослідницькі, сервісні та латентні [5].

На основі узагальнення та систематизації основних ролей фахівців із соціальної роботи, запропонованих у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі, ми спробували виокремити основні ролі, які фахівці можуть виконувати на рівні ОТГ та схарактеризувати умови, за яких визначені ролі будуть ефективними. У процесі аналізу ми виділили такі основні первинні ролі:

гіда (guide). Фахівець із соціальної роботи в ОТГ у ролі гіда, опираючись на свої професійні знання і досвід, враховуючи різноманітні чинники і фактори, які сприяють або перешкоджають розвитку громади, має обрати правильний напрям, розробити стратегію становлення і розвитку як окремих членів ОТГ так і всієї ОТГ; визначити базові цілі розвитку і шляхи їх досягнення; виявити наявні та залучити потенційно необхідні ресурси для реалізації операційного та стратегічного планів розвитку громади. Ефективною умовою діяльності фахівця із соціальної роботи в ОТГ у ролі гіда є проведення регулярних зустрічей із членами громади, дискусій і диспутів на тему розвитку громади, пріоритетності цілей, чіткості та зрозумілості запропонованих ідей, розробки та реалізації проєктів.

активатора/наставника/каталізатора (enabler). Фахівець із соціальної роботи у ролі наставника пов'язана із ідентифікацією та структуруванням проблем ОТГ; роботою із тими, хто незадоволений умовами проживання, існування в громаді та надання їм допомоги у вербалізації свого невдоволення; пошуку причин виокремлених проблем та вироблені механізмів їх подолання. До умов, що полегшують роботу фахівця із соціальної роботи у ролі наставника, відносимо налагодження хороших міжособистісних контактів та налагодження, підкреслення спільних цілей.

терапевта (therapist). Фахівець із соціальної роботи в ОТГ у ролі терапевта діагностує та «лікує» громаду в цілому через роботу із формальними лідерами окре-

мих груп в ОТГ задля виокремлення основних ідей, диференціації проблем, які стратифікують ОТГ та ділять її на окремі мікрогрупи, що заважає у виробленні спільного механізму в плані розвитку ОТГ. Для ефективної роботи фахівець із соціальної роботи у ролі терапевта має володіти знаннями про походження, історію ОТГ; розуміти звичаї, традиції; дослідити організацію влади, механізми розподілу ресурсів і залучення членів ОТГ до діяльності на користь ОТГ, ролі та систему взаємодієв у ОТГ.

вчителя соціальних вмінь (educator) або тренера (trainer). Фахівець із соціальної роботи у ролі вчителя соціальних вмінь: забезпечує передачу членам ОТГ необхідної інформації, знань, які сприятимуть розвитку громади, правильному розподілу наявних ресурсів та пошуку необхідних; консультує у разі необхідності щодо виховання дітей та догляду за ними, налагоджує комунікацію; профілактує інфекційні хвороби, злочинність, вживання психоактивних речовин тощо; формує уміння до самообслуговування людей із особливими потребами, навички із попередження і розв'язання конфліктів, ухвалення правильних рішень; вчить індивіда пристосовуватися до змінних соціальних умов, долати кризові, стресові ситуації самотійно.

брокера (broker). Фахівець із соціальної роботи у ролі брокера забезпечує індивідів, сім'ї, групи, організації, громаду доступом до ресурсів і соціальних послуг, є провайдером необхідної інформації щодо пошуку та залучення необхідних ресурсів; направляє осіб, які потребують соціальної допомоги у відповідні соціальні служби для отримання більш якісних, спеціалізованих соціальних послуг та здійснює моніторинг процесу їх надання. Задля ефективної діяльності фахівець із соціальної роботи в ОТГ у ролі брокера має: сформувати базу соціальних служб, установ й організацій державної та недержавної форм власності із переліком соціальних послуг, які вони надають; зібрати інформацію про наявні та потенційні ресурси громади та постійно її оновлювати; бути поінформованим про потреби жителів ОТГ. Досить часто у професійній діяльності фахівця із соціальної роботи роль брокера тісно переплітається із роллю кейс-менеджера (case manager).

кейс-менеджера, або фахівця управління справами клієнта (case manager). Фахівець із соціальної роботи у ролі кейс-менеджера працює спільно із клієнтом з метою задоволення індивідуальних потреб останнього через комплексне надання соціальних послуг у випадку якщо клієнт: не може самотійно вирішити своїх проблем; має розлади адаптації і є нездатним до соціального обслуговування; має комплекс соціальних, психологічних, медичних та інших проблем; має проблеми специфічного характеру і при їх вирішенні необхідна стороння допомога. До ефективних умов діяльності фахівця із соціальної роботи у ролі кейс-менеджера можна віднести: чітке планування діяльності, що передбачає розробку плану індивідуальної роботи для кожного конкретного клієнта; особиста відповідальність за виконання запланованого; створення і підтримка професійних зв'язків у сфері надання соціальних послуг та координація зусиль між усіма учасниками процесу задля надання якісних і необхідних соціальних послуг кожному конкретному клієнту; контроль, моніторинг якості та своєчасності наданих послуг відповідно до розробленого плану дій.

захисника прав та інтересів клієнта / адвоката (advocate). Фахівець з соціальної роботи відстоює права клієнта чи групи клієнтів на отримання необхідних їм ресурсів, допомагає задовольнити у законний спосіб потреби й інтереси клієнта чи групи клієнтів через налагодження взаємодії із соціальними інституціями; співпрацює із поліцією для захисту особи, яка цього

потребує; виступає позивачем у захисті прав дитини, адвокатом у захисті і відстоюванні прав клієнта, у випадку їх порушення; експерта при дослідженні ситуації, що склалася із клієнтом і захисту його прав та інтересів. Для успішної діяльності фахівець із соціальної роботи у ролі захисника прав та інтересів клієнта має бути: цілеспрямованим, безкорисливим, швидко приймати рішення і відповідальним.

посередника у вирішенні конфліктів (negotiator). Фахівець із соціальної роботи у ролі посередника працює з метою попередження виникнення різноманітних конфліктів та їх подолання. Задля чого фахівець має збирати, фільтрувати, передавати інформацію в межах різних систем клієнтів і їх оточення. До ефективних умов діяльності фахівця із соціальної роботи у ролі посередника можна віднести: об'єктивність і нейтральність; контроль за власними емоціями та готовність до вирішення конфлікту; володіння мистецтвом введення переговорів.

експерта (expert). Фахівець у ролі експерта має донести до громади необхідну інформацію, дані результатів дослідження, надати поради, підібрати методи, запропонувати джерела для пошуку ресурсів, необхідних для розвитку громади. Умовами ефективної роботи фахівця-експерта є володіння: дослідницькими навиками; інформацією про хід та результати досліджень; знаннями, вміннями і навиками із застосування форм і методів

роботи з різними категоріями клієнтів; інформацією, знаннями і вміннями із пошуку ресурсів, розробки та реалізації плану, проекту, програми; знаннями із моніторингу й оцінки якості наданих соціальних послуг, реалізованих програм і проектів.

Зазначимо, що окрім визначених нами первинних ролей фахівець із соціальної роботи виконує і вторинні ролі, які є логічним доповненням первинних. Серед них: роль менеджера (general manager / manager), організатора (organizer), ініціатора / координатора (initiator/coordinator), розробника (developer), фасилітатора (facilitator), мобілізатора ресурсів (mobiliser), лобіста (lobbyist) та дослідника (researcher).

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Не зважаючи на численну різноманітність ролей фахівця із соціальної роботи, які виділені і схарактеризовані нами в результаті роботи над науковою літературою із теми дослідження, можна стверджувати, що ні у вітчизняній ні у зарубіжній теорії і практиці соціальної роботи, ні в процесі роботи соціального працівника в ОТГ не має такого випадку, коли б фахівець із соціальної роботи виконував тільки одну роль. Як правило, діяльність фахівця передбачає комбінування декількох ролей. Сама комбінація буде відрізнятися в залежності від посадових обов'язків, якими наділений фахівець із соціальної роботи в громаді, від функцій, які він реалізує в громаді та від досвіду роботи у довірених йому сфері соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія соціальної роботи. В 3 т. Т.3.: пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993-1994. – 446 с.
2. Зимняя И. А. Профессиональные роли и функции социального работника (общин проблемы подготовки специалиста) / И. А. Зимняя // Российск. ж. социальной работы. – 1995. – No1. – С. 79 – 82.
3. Методичні рекомендації щодо виконання власних (самоврядних) повноважень об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=186204&cat_id=107177 – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика): навчальний посібник / Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. – К.: ШК ДСЗУ, 2007. – 341 с.
5. Сидоров В.Н. Деятельность социального работника: роли, функции и умения / В.Н. Сидоров. – М.: СТИ МГУС, 2000. – 90 с.
6. Barker R.L. The social work dictionary / R. L. Barker. –Washington, DC: NASW Press. – 1995. – 3rd ed.
7. Dominelli L. Introducing Social Work / L. Dominelli. – Polity Press, Cambridge. – 2009. – Pp.12-14.
8. Mackay T. 'A who doing a what?': identity, practice and social work education. Journal of Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1177/1468017314549537> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Payne M. Modern Social Work Theory / M. Payne. – Palgrave Macmillan, Basingstoke. – 2005a. – 3rd ed. – Pp. 8-9.
10. Staniforth B. Still doing what we do: defining social work in the 21st century / Staniforth B., Fouché C. – Journal of Social Work, 2011, 2. – Pp. 191-208.
11. The Roles of a Social Worker. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.scribd.com/doc/7852257/The-Roles-of-a-Social-Worker – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. The Role of the Social Worker in the 21st Century [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gov.scot/resource/doc/47121/0020821.pdf – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Yessian, M. R. Generalists in human-service systems: Their problems and prospects. / Yessian M. R., Broskowski A. – Prentice Hall 1983. – p. 184
14. Zastrow, C. Understanding human behavior and the social environment / Zastrow C., Kirst-Ashman K. – Brooks/Cole--Thomson Learning, 2004. – 647 p.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Слозанская Анна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы
докторант кафедры педагогики и менеджмента образования
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина

РОЛИ СОЦІАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБЩИНЕ

Статья посвящена анализу основных подходов к определению понятия «роль»; освещению ролевого репертуара специалистов по социальной работе в трудах отечественных и зарубежных исследователей; определению и классификации ролей специалистов по социальной работе в общине. В контексте анализа основных подходов к определению ролей специалистов по социальной работе, предложенных в зарубежной и отечественной научной литературе, выделены роли, которые специалисты реализуют на уровне объединенной территориальной общины и схарактеризованы условия, при которых определённые роли

будут ефективними.

Ключевые слова: специалисты по социальной работе, социальные работники, профессиональные роли специалистов по социальной работе, профессиональные роли специалистов по социальной работе в объединенной территориальной общине.

Slozanska Anna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Social Education and Social Work
Doctoral student of Pedagogy and Education Management Department
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

ROLE OF SOCIAL WORKER IN LOCAL COMMUNITIES

The article deals with the analysis of the main roles of the social workers at the level of united local communities. To summarize we pointed out the conclusion that despite the numerous variety of roles of social worker it can be argued that neither in domestic nor in foreign theory or practice of social work there is a situation while social worker play only one role. Typically, professional activity of social worker involves combining multiple roles. The same happens in united local communities. The very combination of social worker roles will vary depending on the duties, which has the social worker in the community, functions that he implements on the community level and from experience he has in certain sphere of social work.

Key words: specialists in social work, social workers, professional roles of specialists in social work, professional roles of specialists in social work in the united territorial community.

УДК:378.147:81'243

Сніцар Інна Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов

Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИБІР ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджуються питання вибору форм і методів роботи з розвитку комунікативних навичок студентів на заняттях англійської мови. Автор зазначає, що особливе значення у роботі з розвитку комунікативних навичок має розробка системи вправ та творчих завдань. Необхідним є також урахування можливостей, які надає для розвитку комунікативних навичок студентів їх участь у науковій, позанавчальній роботі, створення належних умов для ефективної самостійної роботи тих, хто навчається.

Ключові слова: комунікативні навички, творчі завдання, критерії, студенти, мовлення.

Вступ. Професія соціального психолога передбачає широкий спектр міжособистісних контактів на різних рівнях. Визначення критеріїв відбору навчального матеріалу, забезпечення мотиваційної готовності до творчої діяльності – необхідні умови для вирішення проблеми розвитку комунікативних навичок. Велике значення при цьому мають методи, засоби та організаційні форми навчання англійської мови. Соціальному психологу у процесі діяльності доводиться часто пояснювати, доводити, переконувати. Для того щоб досягти комунікативної мети з меншими часовими та енергетичними втратами, він повинен уміти активно використовувати спеціальні прийоми впливу на підлеглих, чітко вибудувати стратегію і тактику соціально-комунікативної взаємодії. Чим вищим буде рівень соціально-комунікативної взаємодії, тим ефективніше він зможе організувати підлеглих на виконання поставлених перед ним завдань. Сьогодні все більш очевидно, що лише одних директивних, авторитарних засобів управління та організації повсякденної діяльності соціального працівника для досягнення успіху при виконанні завдань професійної діяльності стає замало. Належний рівень соціально-комунікативної взаємодії стає все більш визначальним чинником ефективності діяльності будь-якої організації.

Ці обставини і визначають важливість дослідження особливостей, належного використання шляхів, методів та засобів соціально-комунікативної взаємодії соціальних психологів у різних ситуаціях професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку комунікативних навичок цікавила науковців різних сфер знань. Так, науковці Т. Парсонс, П. Сорокін, М. Вебер, та ін. трактують соціально-комунікативну взаємодію як найнеобхіднішу передумову суспільного життя та засіб створення соціальних цінностей. Такі учені, як К.-О. Апель, Ю. Хаберма, М. Бубер, Ф. Розенцвейг, К. Черрі та ін. підкреслюють визначальну роль діалогу в міжособистісних відносинах. У соціальній психології (Г. Андрєєва, Л. Карамушка, та ін.) вивчають закономірності поведінки, діяльності, спілкування і ставлень людини, яка є членом професійної групи.

У педагогіці предметом досліджень є різні шляхи, методи та засоби ефективного формування умінь комунікативної взаємодії у представників професій різного типу. Щодо окремих аспектів підготовки студентів до роботи з розвитку комунікативних то слід зазначити праці таких науковців, як О. Волобуєва (формування професійно-комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових навчальних закладів), Ю. Кудінов, О. Мисечко (формування умінь службово-

го спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників), Н. Черноусенко (розвиток креативності управлінському спілкуванні) та ін. Однак, незважаючи на низку наукових досліджень комунікативної взаємодії, комплексного дослідження її особливостей, в тому числі й прояву в типових ситуаціях професійної діяльності, на сьогодні немає.

Метою статті є висвітлення критеріїв вибору форм і методів роботи з розвитку комунікативних навичок студентів на заняттях англійської мови

Виклад основного матеріалу. При виборі методів та форм навчання англійської мови, зокрема комунікативних навичок студентів-психологів важливо враховувати те, що навчання набуває творчого характеру, якщо воно організовується з урахуванням рис творчої діяльності: самостійного переносу знань і вмінь у нову ситуацію; виявлення нової проблеми у знайомих умовах або нової функції знайомого об'єкта; вміння бачити альтернативу початковому рішення; вміння комбінувати відомі способи розв'язання завдання по-новому; використання оригінальних способів поряд з відомими іншими [1, с.37-44].

Виділення такого методу, як пояснення, дає можливість розпочати роботу над формуванням у студентів комунікативних навичок на ранніх стадіях навчання, подолати невідповідність ступеня складності програмного матеріалу їх навчальним можливостям, який часто виявляється дещо завищеним під час застосування, наприклад, проблемного методу навчання. При цьому викладач повинен повідомити нові знання, довести твердження, сформулювати питання, проблеми, показати шляхи їх розв'язання, а студенти – спостерігати факти, явища, виділяти головне, скласти план розповіді викладача, переказати викладене або вибірково, або скорочено, а також відповісти на запитання.

Конструктивна бесіда поєднує можливості етапів відтворення знань, часткового пошуку, розв'язання проблем, за допомогою цього методу можна забезпечити перехід студентів до самостійної творчої діяльності. Під час такої бесіди викладач повинен ставити питання репродуктивного, частково-пошукового характеру, кожне наступне має впливати з попереднього – у результаті чого і будуть розв'язуватися поставлені завдання. Студенти повинні при цьому аналізувати, порівнювати, давати визначення, змінювати, робити висновки, ставити свої запитання.

Проте основним у роботі з розвитку комунікативних навичок має бути метод творчих завдань і вправ, які є активною формою і засобом розвитку творчих здібностей в умовах активної роботи мислення, напруги пам'яті, актуалізації вже набутих знань і умінь. На них викладач повинен пропонувати завдання, а студенти при цьому – використовувати прийоми, які дозволяли б

більш глибоко осмислювати навчальний матеріал; оперувати всіма відомими знаннями, способами діяльності, застосовувати їх у змінених умовах, шукати нові шляхи розв'язання поставленої мети, вдосконалювати свої знання, використовувати їх у нових ситуаціях, створювати оригінальні творчі продукти.

Розробка типології завдань, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, повинна базуватися на загальнодидактичних положеннях, що розкривають сутність навчально-пізнавального завдання, підходи до їх класифікації, специфіку комплексу, системи завдань для тих чи інших груп студентів, а також вимоги до їх використання у навчально-виховному процесі.

При розробці завдань, спрямованих на розвиток комунікативних навичок студентів, слід врахувати таку ознаку, як характер навчально-пізнавальної діяльності (репродуктивний, частково-пошуковий (реконструктивний), творчий), відповідно до якої завдання можна поділити на репродуктивні, реконструктивні та творчі. Важливо у цьому випадку зазначити, що для повноцінного розвитку творчих здібностей необхідним є раціональне поєднання репродуктивних, частково-пошукових та творчих завдань.

Репродуктивні завдання спрямовані на відтворення студентами знань та способів діяльності. Слід виділити такі основні види репродуктивних завдань при вивченні англійської мови, як: відтворення правила, переказ характеристики мовного явища, розв'язання завдань за зразком, опис малюнка, складання усного повідомлення, на основі почутої інформації, побаченого сюжету тощо.

Частково-пошукові завдання передбачають вияв тим, хто навчається, певної самостійності, ініціативи у комунікативній діяльності. Ці завдання мають специфіку, відповідно до особливостей предмета. Так, наприклад, серед основних типів частково-пошукових завдань, які використовуються при вивченні англійської мови, зокрема розвитку комунікативних навичок є завдання на розкриття взаємозв'язку між тими чи іншими мовними явищами. Однак виконання лише репродуктивних та частково-пошукових завдань не сприяє виявленню та розвитку комунікативних навичок, не передбачає самостійного створення студентами певних видів творчих продуктів.

Щодо власне комунікативного завдання, то воно може бути різним як щодо предметного змісту, так і щодо ступеня складності. Його можна створити на основі комунікативної ситуації як сукупності обставин дійсності, що примушують індивіда взяти участь у мовленнєвому контакті. Комунікативним завданням ситуація стає тоді, коли особистість прийме його, тобто в момент включення у висловлювання. З огляду на те, що при вирішенні комунікативного завдання, тобто при зародженні висловлювань різних рівнів студент може мати труднощі як у плані змісту, так і у плані висловлення, навчання спілкуванню засобом вирішення комунікативних завдань можна розглядати як проблемне, тобто слід говорити про два аспекти проблемності. Один з них – це пошук лінгвістичних засобів для адекватного оформлення самостійного висловлення. У центрі іншого аспекту знаходиться проблема, як логічна категорія. Обговорення проблем можна використовувати як засіб розвитку іншомовного мовлення студентів. Значна частина мовленнєвих вправ – комунікативного характеру. Їх поділяють на ті, які формують як підготовлене, так і непідготовлене мовлення. Зокрема щодо підготовленого мовлення такі вправи можуть передбачати зміну і доповнення висловлювання з опорою на формальні ознаки (ключові слова, план, заголовки тощо.), на джерела інформації (картину, кіно- і діафільм, текст), на вивчену тему. У підготовчих мовленнєвих вправах ви-

діляють різні типи, пов'язані або з подоланням чисто формальних труднощів, або і формальних, і смислових (на кшталт: "пояснити відмінність синонімів у реченні, висловлюванні", "замінити частину речення еквівалентними за змістом словами"). Щодо розвитку непідготовленого мовлення, то це можуть бути вправи з опорою на джерело інформації (оповідання на рідній мові, малюнок, фільм), з опорою на життєвий досвід студентів (на колись прочитане або побачене). Особливо важливим видом завдань є постановка різних типів запитань, що, як правило, викликає певні труднощі у студентів.

Враховуючи особливості говоріння як виду мовленнєвої діяльності, слід зазначити, що для навчання непідготовленого монологічного і діалогічного висловлювання можна використовувати такі підготовчі вправи: – переказ без зміни матеріалу (зі спрямованістю уваги або без фіксації уваги на мовленнєву форму) або з частковим перетворенням структур (механічні підстановки, скорочення, розширення); – зміни структур на основі логічних операцій (дистрибуція, субституція, трансформація, синонімічна або антонімічна заміна та ін.); – відтворення структур за зразком або без зразка; – групування і комбінування структур.

При виконанні підготовчих вправ центр тяжіння слід переміщати на операції, які сприяють: – вибору правильного рішення із декількох представлених; – синтезу, опираючись на життєвий досвід і можливі асоціації; – послідовному розвитку думки; – вираженню однієї й тієї ж думки за допомогою різних засобів; – перенесення рішення у нові ситуації.

Щодо вправ підготовчого характеру, призначених для відпрацювання мовленнєвих умінь, особливо складними є вправи на трансформацію і конструювання. Складність тут полягає у розумінні співвідношення основних і похідних моделей, які є основою їх взаємних перетворень. У цьому випадку студентам можна пропонувати: – дати відповіді на запитання; – підібрати необхідний за значенням синонім, антонім, омонім; – відповісти на запитання, вирішивши нескладну логічну ситуацію; – відповісти на запитання, вживаючи виділений мовленнєвий зразок; – скласти оповідання за поданим зразком; – скласти речення із поданими синонімами (омонімами, антонімами, багатозначним словом, словосполученням, мовленнєвим зразком); – описати предмет (або явище) двома або трьома реченнями; – скласти нескладну ситуацію із зазначеними словами; – трансформувати запитальне речення у стверджувальне (або навпаки); – розширити (або скоротити) речення, вислів, оповідання; – дати пояснення нового слова, прислів'я, приказки, ідіоми іноземною мовою; – скласти ряд модально забарвлених виразів (з поданими модальними виразами і без них).

Слід також враховувати, що для підготовленого мовлення характерна опора на різноманітні асоціації, на теоретичні правила і багаточисельні (переважно вербальні,) знаки, а основними параметрами непідготовленого мовлення є лінгвістична правильність висловлювання, відсутність заданого матеріалу, ситуативно-контекстний характер мовлення та ін.

Що ж до непідготовленого мовлення, то воно формується під впливом внутрішніх і зовнішніх стимулів. Так, у діалогічному мовленні стимули викликають реакцію того, хто слухає (вираження його згоди, незгоди, заперечення або доповнення), у монологічному мовленні зовнішні і внутрішні стимули викликають зв'язне висловлювання, що вказує на ставлення до партнера, подій, явищ тощо.

Важливе значення на заняттях англійської мови має використання роздаткового матеріалу. Для завдань, що необхідно виконати на парній роботі, рекомендуємо використовувати різні види зорової опори, зокрема текст,

малюнок, фотографію, а також різні графічні засоби, такі як, рамки, схеми, підкреслювання. У цілому робота з роздатковим матеріалом для парної роботи має певні переваги: – всі студенти можуть працювати одночасно у прийнятному для них темпі, не заважаючи один одному; – викладач може об'єднувати їх у будь-які мікролективи, здійснюючи тим самим диференційний підхід до навчання; – економія часу тренувань за рахунок одночасного виконання всіма студентами усних вправ; – у викладача з'являється нагода здійснювати вибірковий контроль, не перериваючи роботи всіх пар; – працюючи в парах, студенти навчаються долати почуття страху перед говорінням англійською мовою.

Виконання вправ у тому чи іншому режимі роботи вимагає також певного виду контролю, зокрема з боку викладача, самоконтролю або взаємоконтролю студентів.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Предметний зміст матеріалу з розвитку комуні-

кативних навичок студентів слід передавати за допомогою мовленнєвого матеріалу, який має визначитися сферами спілкування, темами, проблемами, характерними для типових ситуацій спілкування тих, хто навчається. При виборі змісту навчального матеріалу для розвитку комунікативних навичок студентів необхідним є урізноманітнення матеріалу, збагачення його змісту новими одиницями знань, упорядкування та запровадження інтегративних тем у навчання; структурування матеріалу; збагачення предмету емоційним, особистісно значущим, професійно-орієнтованим матеріалом. Особливе значення у роботі з розвитку комунікативних навичок має розробка системи вправ та творчих завдань. Необхідним є також урахування можливостей, які надає для розвитку комунікативних навичок студентів їх участь у науковій, позанавчальній роботі, створення належних умов для їх ефективної самостійної роботи, раціональна організація навчального процесу у вузі.

Список використаної літератури

1. Мартинова Р.Ю. Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов // Педагогіка і психологія / Р.Ю. Мартинова. – 1999. – № 3. – С. 37-44.

Стаття надійшла до редакції 19.04.2017 р.

Сницар Інна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов

Хмельницький національний університет, г. Хмельницький, Україна

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуются вопросы выбора форм и методов работы по развитию коммуникативных навыков студентов на занятиях английского языка. Автор отмечает, что особое значение в работе по развитию коммуникативных навыков имеет разработка системы упражнений и творческих заданий. Необходимо также учесть возможности, которые предоставляет для развития коммуникативных навыков студентов их участие в научной, внеучебной работе, а также создание условий для эффективной самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, творческие задания, критерии, студенты, речь.

Snitsar Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

TO THE ISSUE OF CHOICE OF FORMS AND METHODS OF WORK ON STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT AT ENGLISH LESSONS

The article considers the issue of choice of forms and methods of work on the development of communication skills of students at the English lessons. The author emphasizes the importance of the choice of a system of exercises and creative tasks in the development of students' communication skills. It is also necessary to take into account the opportunities offered by the development of communication skills of students participating in scientific, extracurricular work, creating appropriate conditions for their effective independent work. While solving the communication problem, we should take into consideration the fact that the students with different levels of English knowledge may have difficulty both in terms of content and in terms of expression, learning communication means of solving communication problems can be seen as a problem, and in this case we should talk about two aspects of problematic character.

Keywords: communication skills, creative tasks, criteria, students, speech.

Степчук Надія Володимирівна
старший викладач кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто особливості процесу фізичного самовдосконалення особистості взагалі й зокрема учнів-школярів і студентів, джерела підвищення його ефективності, особливості формування мотивації молоді до фізичного самовдосконалення. Підкреслено, що самовдосконалення особистості представляє складну функціональну систему, що має свою структуру, логіку, етапи розвитку. Серед основних джерел фізичного самовдосконалення молоді виділено вимоги соціуму до сучасної особистості та її професійного рівня. Вказано, що ефективність процесу фізичного виховання забезпечується відповідною мотивацією, самостійною роботою, вмінням використання засобів навчання й виховання. У статті наведено результати письмового опитування, які дозволяють зробити висновки щодо видів та регулярності самостійних занять фізичною культурою учнями і студентами, а також дій викладачів фізичної культури, які найбільшою мірою сприяють підвищенню ефективності фізичного самовдосконалення учнівської та студентської молоді.

Ключові слова: фізична культура, фізичне самовдосконалення, молодь, учні, студенти, викладачі фізичної культури.

Вступ. На сучасному етапі основним завданням фізичного виховання є збереження і розвиток інтелектуального та фізичного потенціалу нації. Вирішення цього завдання вимагає виховання повноцінної, гармонійно розвинутої, фізично і психічно здорової особистості, складовою якою є забезпечення фізичної активності. На практиці ж ми спостерігаємо зниження рівня фізичної активності у старших класах школи при одночасному підвищенні нервово-емоційного напруження. За таких умов актуальною проблемою фізичного виховання молоді постає фізичне самовдосконалення. Сьогодні, на жаль, фізичному самовихованню як процесу цілеспрямованої, усвідомленої, планомірної роботи над собою, зорієнтованої на формування високої фізичної культури особистості, приділяється недостатньо уваги. Важливу роль у підвищенні ефективності фізичного самовдосконалення молоді відіграють інноваційні підходи, застосування яких покликане підвищити мотивацію до фізичного самовдосконалення, забезпечити використання варіативності навчально-тренувального процесу, відкрити нові шляхи виховання творчості та ініціативи учнів, студентів і викладачів фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед найбільш важливих публікацій з теми даного дослідження заслуговують на увагу: праця Р. Белова "Самостійні заняття студентів фізичною культурою" [1], статті й матеріали С.Войтенка ("Новітні технології у фізичному вихованні: деякі шляхи удосконалення навчального процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах") [2], Х.Габбасова ("Фізичне самовиховання та самовдосконалення – умова здорового способу життя") [3], С.Жеваги ("Шляхи підвищення ефективності фізичного виховання учнів") [4], Т.Камардіної ("Інноваційні підходи до загартування") [5], І.Козетова ("Самовдосконалення фізичного розвитку школярів та юнацтва у позаурочний час") [6].

Визначення мети та завдань дослідження. Мета дослідження – з'ясувати ставлення викладачів фізичної культури та учнівської молоді до різних аспектів фізичного самовдосконалення, дослідити шляхи підвищення його ефективності. Завдання, які вирішувалися в ході дослідження: 1) розглянути визначення і процес фізичного самовдосконалення особистості взагалі й зокрема учнів-школярів і студентів, джерела підвищення ефективності цього процесу, окреслити особливості формування мотивації до фізичного самовдосконалення; 2) провести шляхом анкетування письмове опитування

школярів-старшокласників і студентів з метою визначити, наскільки регулярно та якими видами самостійних занять фізичною культурою вони займаються, а також викладачів фізичної культури – з метою визначити їхні дії, які найбільшою мірою сприяють підвищенню ефективності фізичного самовдосконалення учнівської та студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Самовдосконалення особистості розглядається нами як результат її самовиховання та складна функціональна система, що має свою структуру, логіку та етапи розвитку. Структурно процес фізичного самовдосконалення складається з 4-х логічно взаємопов'язаних етапів: 1) самопізнання; 2) планування самовдосконалення; 3) безпосередньої практичної діяльності щодо втілення завдань із роботи над собою, які були намічені на етапі планування; 4) самоконтролю, самокорекції цієї діяльності [3].

Основними джерелами фізичного самовдосконалення молоді із суспільної точки зору є вимоги соціуму до сучасної особистості та її професійного рівня. Вони створюють передумови до самовдосконалення у вигляді внутрішніх суперечностей під час своєї діяльності, які можуть бути розв'язані лише у процесі цілеспрямованого розвитку різних сторін власної особистості. Важливою передумовою є також суб'єктивне ставлення учня або студента до таких вимог, оскільки самовдосконалення можливе тільки через усвідомлене сприйняття зазначених вимог. Потреба знаходить свій предмет у певному образі ("Я – фізично досконала людина", "в мене гармонійна будова тіла" і т. п.) і стає мотивом у роботі над собою. Отже, джерела фізичного самовдосконалення слід шукати в соціальному оточенні, а рушійні сили цього процесу – в самій особистості.

Підвищення ефективності процесу фізичного виховання сучасної молоді – актуальне завдання всього навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах. На ефективність цього процесу впливають ставлення учня до фізичної культури, мотиви, зацікавленість у власних успіхах, вміння чи невміння долати труднощі на власному шляху. Джерелами підвищення ефективності процесу фізичного виховання виступають інтерес до нього, самостійна робота на заняттях і поза ними, вміння використання засобів навчання й виховання, співпраця вчителя (викладача) та учня (студента), своєчасний відпочинок, усунення формалізму в підходах до засвоєння нових умінь і навичок. Ефективність забезпечується стійкістю мотивів, вмінням ставити перспективні цілі, передбачати наслідки власної ді-

альності, долати труднощі, шукати нестандартні засоби вирішення завдань, а також гнучкістю й мобільністю способів діяльності, вмінням діяти творчо [4].

Надзвичайно важливим у підвищенні ефективності фізичного самовдосконалення є формування мотивації до нього, яке слід розглядати в рамках формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, що відбувається за двома напрямками: з одного боку, когнітивним, емоційно-оцінним, прогностичним, з іншого – поведінковим, безпосередньо фізичним [1]. Учні та студенти повинні ставитися до цієї проблеми з двоєдиної позиції – особистісно значимої та суспільно необхідної. Слід пам'ятати, що між рівнем особистої фізичної підготовленості і станом фізичного здоров'я існує тісний зв'язок.

Без педагогічного формування відповідних мотивів та інтересів підвищення ефективності фізичного самовдосконалення неможливе. Поняття мотиву, на відміну від мотивації, означає те, що належить самому суб'єкту дій, є його стійкою, особистісною властивістю, що спонукає його зсередини до виконання конкретних дій. Будучи спонукальною причиною, мотив додає поведінці певного напрямку і змушує діяти саме так, а не інакше. Мотив не тільки визначає поведінку, але й обумовлює кінцевий результат діяльності. Мотивована людина більш ефективно виконує свою справу, а голо-

вне – вона здатна на максимальну віддачу своїх духовних і фізичних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети. Мотив є одним зі складових мотиваційної сфери учнів, це спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан, прямо пов'язаний із об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Коли йдеться, наприклад, про спеціально організовану рухову активність, необхідно з'ясувати зміст, особисту значимість цієї діяльності. Щоб учні та студенти усвідомлювали мету своїх дій і співвідносили їх із мотивами фізичного самовдосконалення, мета рухової активності може залишатися тією ж, а її зміст повинен змінюватися [6].

У процесі підготовки даної статті було проведено письмове опитування на базі загальноосвітньої школи №20 м.Ужгорода та Ужгородського національного університету шляхом групового анкетування, при проведенні якого застосовувалися закриті анкети. Загальним питанням, запропоноване респондентам, звучало так: "Як регулярно та якими видами самостійних занять фізичною культурою Ви займаєтесь?". В результаті було отримано загальну картину розповсюдження самостійних занять фізичною культурою серед учнівської та студентської молоді. Опитування проводилося анонімно. Результати представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Рейтингова таблиця видів самостійних занять фізичною культурою, якими займаються старшокласники та студенти в рамках власного фізичного самовдосконалення

Факт або регулярність занять фізичною культурою	Школярі (n = 25)				Студенти (n = 22)			
	Хлопці (n = 11)		Дівчата (n = 14)		Юнаки (n = 12)		Дівчата (n = 10)	
	X	%	X	%	X	%	X	%
<i>Заняття ранковою гімнастикою:</i>								
займаються регулярно	3	27,3	5	35,7	3	25,0	1	10,0
займаються інколи	5	45,5	6	42,9	4	33,3	6	60,0
не займаються ніколи	3	27,3	3	21,4	5	41,7	3	30,0
<i>Заняття гімнастикою в режимі учбового дня (фізкультурні паузи, хвилини):</i>								
займаються регулярно	-	0,0	2	14,3	-	0,0	-	0,0
займаються інколи	3	27,3	3	21,4	1	8,9	-	0,0
не займаються ніколи	8	72,7	9	71,4	11	91,7	10	100,0
<i>Заняття самостійними фізичними тренуваннями вдома, за місцем проживання</i>								
5-7 разів на тиждень	1	9,1	1	7,1	2	16,7	1	10,0
3-4 рази на тиждень	3	27,3	3	21,4	3	25,0	3	30,0
1-2 рази на тиждень	2	18,2	3	21,4	3	25,0	4	40,0
не займаються ніколи	5	45,5	7	50,0	4	33,3	2	20,0
<i>Відвідування спеціалізованих фізкультурно-спортивних установ:</i>								
відвідують	2	18,2	1	7,1	1	8,9	2	20,0
не відвідують	9	81,8	13	92,9	11	91,7	8	80,0

Наведені в таблиці дані дозволяють стверджувати, що більшість школярів і студентів регулярно не займаються ранковою гімнастикою. Серед хлопців-старшокласників регулярно займаються лише 27,3%, серед дівчат – трохи більше (35,7%). У студентському середовищі популярність ранкової гімнастики дедалі падає: серед юнаків-студентів регулярно займаються 25%, серед дівчат – 10%. Щоправда, значно більша кількість (60% дівчат-студенток) займається ранковою гімнастикою інколи, але відсутній ефект для фізичного самовдосконалення ранкова гімнастика може дати тільки за умови регулярних занять. Заняття в режимі учбового дня взагалі не розповсюджені: ними ніколи не займаються 68% школярів і 95,5% студентів. Приємно, що серед студентів більш розповсюджені в порівнянні зі школярами домашні фізичні тренування або заняття

за місцем проживання певними комплексами фізичних вправ. Загалом понад три рази на тиждень займаються 41,7% юнаків-студентів і 36,4% старшокласників; відповідна питома вага студенток і старшокласниць становить 40% і 28,6%. На жаль, ніколи не займаються 48% учнівської та 27,3% студентської молоді. Значний негатив у самовдосконаленні молоді полягає й у тому, що для більшості з неї недоступні спеціалізовані фізкультурно-спортивні установи; так, спортивні та оздоровчі клуби, центри, секції відвідує лише 12% школярів і 13,6% студентів.

Також у ході дослідження було проведено письмове опитування викладачів фізичної культури на тему: "Дії викладача фізичної культури, які найбільшою мірою сприяють підвищенню ефективності фізичного самовдосконалення молоді". Результати представлені в табл. 2.

Наведені в цій таблиці дані наочно показують, що найважливішими видами діяльності викладача фізичної культури, які здатні сприяти підвищенню ефективності фізичного самовдосконалення молоді, є, на думку самих викладачів, вироблення в учнів та студентів навичок самостійної роботи (100% опитуваних), регулярна

пропаганда корисності занять фізичними вправами та здорового способу життя (90,9%), підтримання тісного контакту з підопічними, зацікавленість в їхніх потребах (72,7%), створення на урочних заняттях радісного емоційного фону (63,6%).

Таблиця 2

Види діяльності викладачів фізичної культури, які різною мірою сприяють підвищенню ефективності фізичного самовдосконалення учнів та студентів

Дії за ступенем важливості	Викладачі ЗОШ № 20 (n = 4)		Викладачі ФЗ та ФВ (n = 7)	
	X	%	X	%
Вироблення в учнів / студентів вмінь і навичок працювати над своїм фізичним вихованням самостійно	4	100,0	7	100,0
Регулярна пропаганда корисності занять фізичними вправами та здорового способу життя	3	75,0	7	100,0
Підтримання тісного контакту з учнями / студентами, зацікавленість в їхніх потребах	4	100,0	4	57,1
Створення на урочних заняттях радісного емоційного фону	3	75,0	4	57,1
Застосування нестандартних підходів та використання інноваційних програм	2	50,0	5	71,4
Тісна співпраця з батьками учнів / студентів	4	100,0	2	28,6
Використання у практичній діяльності інформації щодо температури та самооцінки кожного учня / студента	2	50,0	2	28,6
Професійно-педагогічне самовдосконалення викладача	-	0,0	2	28,6

Висновки. 1. Основними джерелами фізичного самовдосконалення є вимоги соціуму до сучасної особистості та її професійного рівня. Важливим у підвищенні ефективності фізичного самовдосконалення є формування мотивації до нього; без педагогічного формування відповідних мотивів та інтересів підвищення ефективності фізичного самовдосконалення неможливе. Особлива роль у формуванні цінностей молоді в галузі фізичної культури належить викладачам фізичної культури, головне завдання яких – зацікавити учнів або студентів заняттями із самовдосконалення, навчити правильно виконувати фізичні вправи, які забезпечують досягнення поставленої мети, тобто озброїти необхідними засобами самовдосконалення. Важливою умовою підвищення ефективності фізичного самовдосконалення школярів та студентів є виховання в них самостійності й бажання самостійно займатися фізичними вправами. 2. За допомогою опитування було визначено роль самостійних занять фізичною культурою у фізичному самовдосконаленні старшокласників та студентів. З'ясовано, що

більшість школярів і студентів не займаються регулярно ранковою гімнастикою. Серед старшокласників ранковою гімнастикою регулярно займаються лише 32%, ще 44% займаються інколи. Студенти займаються ще рідше: серед них регулярно займаються 18,2%, інколи (здебільшого дівчата) – 45,5%. Заняття в режимі учбового дня взагалі не розповсюджені: ними ніколи не займаються 68% школярів та 95,5% студентів. Заняття фізичними вправами вдома або за місцем проживання більш розповсюджені серед студентської молоді, що значною мірою говорить про більшу готовність студентів до фізичного самовдосконалення, усвідомлення ними його значення для власного здоров'я та майбутньої професійної діяльності. Спеціалізовані фізкультурно-спортивні установи відвідує лише 12% школярів і 13,6% студентів. Отримані результати дозволяють дійти висновку про те, що самостійні заняття фізичними вправами не посідають належного місця в життєдіяльності сучасної молоді, що негативно позначається на забезпеченні оптимального індивідуального режиму рухової активності.

Список використаної літератури

1. Белов Р.А. Самостоятельные занятия студентов физической культурой: Учебное пособие / Р.А.Белов, Б.В.Сермеев, Н.А.Третьяков. – К.: Вища школа, 1988. – 208 с.
2. Войтенко С. Новітні технології у фізичному вихованні: деякі шляхи удосконалення навчального процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах / С.Войтенко, В.Льовкін, Б.Зубрицький // Молода спортивна наука України: Збірник наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10: У 4-х т. – Львів: НВФ «Українські технології», 2006. – Т.1. – С.184-187
3. Габбасов Х. В. Физическое самовоспитание и самосовершенствование – условие здорового образа жизни / Х.В.Габбасов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Gabbasov.htm.
4. Жевага С. І. Шляхи підвищення ефективності фізичного виховання учнів / С.І. Жевага. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc>.
5. Камардина Т.Г. Инновационные подходы к закаливанию / Т.Г.Камардина. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pedagog.kamardin.com/index>.
6. Козетов І.І. Самовдосконалення фізичного розвитку школярів та юнацтва у позаурочний час / І.І.Козетов // Олімпійський спорт і спорт для всіх: Тези доповідей IX Міжнародного наукового конгресу. – К.: Олімпійська література, 2005. – С.149.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2017 р.
Рецензент: канд. пед. наук, доц.Розлуцька Г.М.

Степчук Надежда

старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассмотрены особенности процесса физического самосовершенствования личности в целом и в частности учеников-школьников и студентов, источники повышения его эффективности, особенности формирования мотивации молодёжи к физическому самосовершенствованию. Подчёркивается, что самосовершенствование личности представляет собой сложную функциональную систему, имеющую свою структуру, логику, этапы развития. Указано, что эффективность процесса физического воспитания обеспечивается соответствующей мотивацией, самостоятельной работой, умелым использованием средств обучения и воспитания. В статье приведены результаты письменного опроса, позволяющие сделать выводы по поводу видов и регулярности самостоятельных занятий физической культурой учениками и студентами, а также действий преподавателей физической культуры, которые в наибольшей степени способствуют повышению эффективности физического самосовершенствования школьной и студенческой молодёжи.

Ключевые слова: физическая культура, молодёжь, ученики, студенты, физическое самосовершенствование, преподаватели физической культуры.

Stepchuk Nadiia

Senior Lecturer of Department of Physical Education
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

WAYS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT OF SCHOOL AND STUDENT YOUNG PEOPLE

The article describes the features of the process of physical self-improvement of personality in general and schoolchildren and students in particular; sources of increasing its effectiveness; features of the formation of young people motivation for physical self-improvement. The author emphasizes that self-improvement of personality is a complex functional system that has its own structure, logic and stages of development. The author gives the results of a written survey that allow to draw conclusions about the types and regularity of the pupils and students independent physical training. The author came to the conclusion that most pupils and students aren't regularly engaged in morning gymnastics. The popularity of morning exercises is steadily declining among students. Training in the mode of the school day is not common either in schools or in universities. On the other hand, there is a positive that among students are spread out a home training and physical exercises at the place of residence, unlike schoolchildren. A great obstacle to young people physical self-improvement is inaccessibility of specialized physical culture organizations and sports facilities.

Key words: physical culture, physical self-improvement, young people, pupils, students, teachers of physical culture.

УДК 372.46:811.161.2'367.633

Стефанишин Катерина Любомирівна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри української мови

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»,
м. Тернопіль, Україна

РОБОТА НАД ПРИЙМЕННИКОМ У 5 КЛАСІ ЯК ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП ДО УСВІДОМЛЕННЯ ЙОГО КОМУНІКАТИВНОЇ РОЛІ У СТРУКТУРІ МОВЛЕННЯ

Запропоновано методику супровідного опрацювання прийменника у 5 класі за навчальною програмою загальноосвітньої школи. Визначено зміст та окреслено види робіт, що сприяють усвідомленню комунікативної ролі прийменника і прийменниково-відмінкових конструкцій у структурі мовлення. Розроблено відповідну систему вправ, спрямовану на засвоєння прийменника як мовного засобу, що безпосередньо бере участь в організації синтаксичних та семантичних текстових структур.

Ключові слова: прийменник, прийменниково-відмінкові конструкції, словосполучення, речення, текст, комунікація, мовлення.

Вступ. Успіх комунікації залежить від обґрунтованого вживання всіх мовних засобів, які традиційно класифікують за ознакою їх приналежності до того чи іншого мовного рівня. Звук, морфема, слово, словоформа, словосполучення, речення – це основні мовні одиниці, які виражають певне значення чи беруть участь у його вираженні; утворюють свій мовний рівень; входять у загальну систему мови через свій рівень, де кожна наступна одиниця поповнюється новими якими порівняно з одиницею попереднього мовного рівня. Одні мовні засоби служать для передачі змісту висловлювання, інші забезпечують його смислову єдність, служать засобом оформлення висловлювання. Серед останніх важлива роль у комунікативній структурі мовлення поряд з іншими службовими словами належить прийменнику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прийменник належить до тих граматичних класів слів, які часто перебувають у центрі уваги науковців. Проте головну увагу дослідників здебільшого привертає лінгвістична сутність цієї мовної одиниці, оскільки сам статус прийменника в системі частин мови не є однозначним. Новітні дослідження прийменникової системи української мови (О.Бугаков, Л.Дерев'яноко, Н.Куш,

З.Сікорська) спираються на праці Л.Булаховського, В.Виноградова, І.Вихованця, А.Загнітка, Є.Куриловича, І.Кучеренка, О.Потебні, Л.Щерби. Проте, якою б не була позиція лінгвістів щодо статусу прийменника (службове слово, морфема, самостійне слово), його значущість у тексті як мовного засобу, що безпосередньо бере участь в організації синтаксичних та семантичних текстових структур, підкреслюється всіма дослідниками.

Мета статті – запропонувати методику супровідного вивчення прийменника у 5 класі, що сприятиме усвідомленню комунікативної ролі мовного засобу у структурі мовлення.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання прийменника як частини мови і як компонента у складі словосполучень та членів речення є однією з тем, вивчення яких передбачено чи не у кожному класі (де частково, а де більш детально). Одним із важливих етапів у роботі над прийменником є підготовчий аспект в усвідомленні учнями прийменника як мовного засобу у структурі мовлення. Проаналізувавши програмовий матеріал, визначаємо зміст та окреслюємо види робіт до теми заняття (див.табл. 1).

© Стефанишин К.Л.

Таблиця 1

Робота над прийменником у 5 класі

Тема уроку	Зміст роботи	Види робіт
Повторення вивченого в початкових класах		
Прийменник. Написання прийменників з іншими частинами мови. Використання прийменників для зв'язку слів у реченні	Зв'язок прийменників з іншими частинами мови. Відмежування прийменників від омонімічних префіксів	Виявлення прийменників у тексті; встановлення їх зв'язку з іншими частинами мови; введення необхідних прийменників у мовний матеріал; побудова словосполучень, речень
Відомості з синтаксису і пунктуації		
Словосполучення. Головне та залежне слова у словосполученні. Синонімічність словосполучень різної будови	Прийменник як компонент у складі словосполучень, за допомогою якого здійснюється граматичний зв'язок між головним та залежним словами	Спостереження за синтаксичними функціями прийменників; заміна безприйменникових словосполучень прийменниковими; конструювання словосполучень, речень
Фонетика. Графіка. Орфоенія. Орфографія		
Основні випадки чергування у – в	Вживання прийменників у – в як засобу милозвучності української мови	Спостереження над функціями прийменників як засобу фонетичної виразності мовлення; доповнення мовного матеріалу прийменниками у – в; редагування речень
Будова слова. Орфографія		
Основа слова (корінь, суфікс, префікс) і закінчення – значущі частини слова	Відмежування прийменників і префіксів, особливості їх написання	Розбір слів за будовою; конструювання словосполучень; робота зі словником

Першим етапом роботи є розділ «Повторення вивченого в початкових класах». З огляду на те, що учні вже мають уявлення про прийменник, розвиток мовленнєвих умінь п'ятикласників, пов'язаних з їх уживанням, забезпечується використанням вправ, які на основі попередніх знань про цю частину мови, набутих у початковій школі, мають завдання виявити прийменники у запропонованому мовному матеріалі, встановити їх зв'язок з іншими словами, ввести у текст пропущені прийменники.

Вправа 1. Прочитайте вірш. Яку картину ви уявили? Доберіть до вірша заголовок.

*Мамо, мамо, глянь швиденько:
під вікном зацвів бузок,
наче хмаронька біленька
опустилася в садок.
Простяглась аж в хату гілка,
та пахуча, та густа,
А над нею в'ється білка,
вся від сонця золота.
По садочку ходить вітер,
грає пісню на гіллі,
посипає білим цвітом,
наче снігом по землі
(Ніна Калужна).*

II. Випишіть прийменники разом зі словами, до яких вони відносяться. Зробіть висновок про те, як пишуться прийменники з іменниками, займенниками.

Вправа 2. Відгадайте загадки. Знайдіть прийменники і підкресліть їх.

*Я завжди в капелюсі
І дощів не боюся.
Ліс – улюблений мій край.
Як я звуся? Відгадай!
(Гриб).
Швидко скрізь цей птах літає,
Безліч мошок поїдає,
Над вікном гніздо будує,
Тільки в нас він не зимує.
(Ластівка).*

*Зимою спить, а літом бринить.
Понад водою,
понад садами літає,
Солодку росу збирає.
(Бджола).*

*В кого лапки з подушками?
Як ступа, ніхто не чує,
Тихо крадучись, полює,
І маленькі сірі мишки
утікають геть від... (кішки).
(З дитячого журналу).*

Вправа 3. Спишіть, вставляючи потрібні прийменники. Пригадайте, чому прийменники саме так називаються.

*... рецепту ... базарі
Дятел вибрав окуляри,
Натягнув собі ... ніс,
Полетів трудитись ... ліс.*

*Змайстрував мій братик Гриць
Гарну хаточку ... птиць.
Он .. дереві вона,
... садку ... вікна.
(З дитячого журналу).*

Вправа 4. Прочитайте словосполучення. Спишіть, розкриваючи дужки. Чи можуть прийменники стояти

перед дієсловами? Позначте у дієсловах префікси.

*(До)плив (до)берега.
(За)йшов (за)товаришем.
(З)майстрував (з)дерева.
(На)писав (на)дощі.*

Вправа 5. Випишіть із продиктованих речень слова з префіксами в одну колонку, а слова з прийменниками – в другу. Поясніть, як ви їх розрізняєте.

1. У гурті робити, що з гори бігти (Нар. творчість). 2. А згори лине жайворонкова пісня (Панас Мирний). 3. Сонце, ще не сховане за хмари, пекло щедро (В.Собко). 4. Крізь захмарене небо рідко проглядали зорі (М.Трубілаїні). 5. Сірі хмари напливали на ущелини чорного, беззоряного неба (С.Скляренко).

Вправа 6. Прочитайте і поясніть, коли так пишемо. З парою слів побудуйте речення.

Відмила – від мила; нашію – на шию; підніс – під ніс.

Розділ «Відомості з синтаксису і пунктуації» містить значні можливості для підвищення мовленнєвої культури учнів у вживанні прийменників, адже комплекс позитивних якостей мовлення залежить від того, наскільки свідомим є процес використання різноманітних словосполучень, значну частину з яких становлять прийменникові конструкції. Чим багатший їх запас у мовленні школярів, тим вільніше вони можуть будувати речення і тим виразнішим є створений ними текст. Лише засвоївши основні синтаксичні моделі, учні за їх зразком можуть утворювати нові словосполучення і речення, використовуючи слова, яких вимагає конкретна мовленнєва ситуація. З метою засвоєння учнями прийменника як засобу синтаксичного рівня п'ятикласникам пропонуються вправи на спостереження за його синтаксичними функціями, на засвоєння окремих комунікативно важливих прийменникових конструкцій, на перетворення мовного матеріалу та побудову словосполучень і речень із прийменниками.

Вправа 1. I. Прочитайте текст. Яким ви уявляєте героя? Чи знайомі ви з ним із уроків історії?

Сидить під дубом козак Мамай. На бандурі грає. Біля козака – мушкет, порохівниця. Позаду нього стримить із землі гострий спис. А на гілліці висить шабля. Вірний кінь застиг біля Мамає (З кн. «Дванадцять місяців»).

II. Спишіть, підкресліть прийменники. Яку роль вони виконують у тексті?

Вправа 2. I. Прочитайте словосполучення. З яких частин мови вони складаються?

Вишневе варення, шкіряна куртка, книжкова шафа, східний вітер, робочий зошит, шовкова хустка, дерев'яне ліжко, пташина їдальня, присадибна ділянка.

II. Запишіть, замінивши словосполучення прикметників з іменниками за зразком. Правильно вживайте прийменники.

Зразок: Варення з вишень.

Вправа 3. I. Прочитайте. Запам'ятайте, як правильно треба говорити.

Сумувати за мамою, розповісти про сестру, слідкувати за підручником, за життя письменника, згідно з умовою задачі, протягом навчального року, один день на місяць, зустрітися о дев'ятій годині.

II. З трьома словосполученнями (на вибір) складіть речення.

Вправа 4. Допишіть сполучення слів за питаннями. Чим зумовлений вибір того чи іншого відмінка?

Уважний (до кого?) ..., підійшов (до чого?) ..., впенений (у чому?) ..., прочитав (про що?) ..., зробив (з чого?) ..., приїхав (звідки?) ..., зайшов (за ким?) ..., згадувати (про кого?) ..., забути (про що?)...

Вправа 5. I. Із поданих слів утворіть словосполучення, визначте в кожному головне і залежне слова.

Як встановлюється змістовий зв'язок між словами? Як здійснюється граматичний зв'язок?

По, рухатися, небо; до, наближатися, ліс; на, ви-йти, галлявина; з, прощатися, осінь; до, братися, ро-бота; із, опадати, дерево; під, під'їхати, ворота; за, сховатися, обрій.

П. Кілька словосполучень введіть у самостійно складені речення (усно).

При вивченні теми «Основні випадки чергування у – в», ознайомлюємо школярів із фонетичними варіантами прийменників як засобом досягнення милозвучності, що є однією з природних тенденцій та особливостей української мови, вдосконалюємо учнівське мовлення з боку його виразності. На вироблення вмінь уживати прийменники відповідно до вимог фонетичної виразності використовуємо вправи на спостереження за комунікативними функціями прийменників, на доповнення мовного матеріалу цим засобом, на редагування речень.

Вправа 1. І. Виразно прочитайте прислів'я. Чи розумієте ви їх зміст?

1. Два коти в одному мішку не помиряться. 2. Лучив у корову, а попав у ворону. 3. Люби рибу, що не на сковороді, а у воді. 4. Лякали щуку, що в озері втоплять. 5. У своїй хаті й кочерги помагають.

П. Підкресліть прийменники в та у. Чим зумовлене їх уживання?

Вправа 2. Прочитайте наведені речення і виявіть помилки у вживанні прийменників. Запишіть речення, виправивши помилки.

1. В нього у очах засвітилася іскра надії. 2. Назбирали ми грибів в лісі.

Вправа 3. Запишіть, вставляючи замість крапок потрібні прийменники. Поясніть їх уживання. Чи впливає вибір прийменника на якість висловлювання. На що саме?

Спитаю ... мами; знайду підтримку ... батьків; навчаюсь ... школі; живемо ... Одесі; оселились ... Києві; побувала ... Оксани; прибрала ... кімнати; моя книга ... подружки; наші рідні ... Обухові; буває різне ... житті; зібралися вдома ... Ірини; ... театрі були вчора; ходила ... аптеку; бачила ... фільмі.

Вправа 4. Доповніть речення, правильно вживаючи прийменники у або в.

1. Учасники походу, зайдіть в (у) ... 2. На честь свя-та ми провели концерт у (в)...

Вправа 5. Прочитайте вірш. На місці крапок вставте прийменники у – в та поясніть свій вибір.

*... саду ... нас ... на каліні,
як стемніє навесні,
мов дзвіночки солов'їні
розливаються пісні.
Я прокинусь рано-рано,
... садочок вийду я,
під калинонькою стану,
вивчу пісню солов'я.
Буду так і я співати,
бо і ... мене голос є.
Мама скаже: «... нас ... хати
солов'ятко є своє»
(М.Познанська).*

У процесі опрацювання розділу «Будова слова. Орфографія» повторюємо і розширюємо відомості про префікси і прийменники, особливості їх розмежування та написання. Пропонуємо спостереження за словосполученнями, реченнями, в яких префікс і прийменник однакові за графічним зображенням. Застосовуючи прийоми аналогії, зіставлення, порівняння, закріплюємо вміння учнів відрізнити прийменники від префіксів, правильно писати їх.

Вправа 1. Визначте у словах префікси. Які з них мають однозвучні прийменники? Складіть із цими прийменниками словосполучення.

Безпощадний, розколоти, зім'яти, препогано, з'їхати, скерувати, неспокій, найкращий, надзвуківий, примчати.

Вправа 2. Випишіть з орфографічного словника п'ять дієслів із префіксами. Введіть їх у словосполучення, в яких би слова були зв'язані прийменниками.

Зразок: *Вийти на подвір'я.*

Висновки. Прийменикова система охоплює значну кількість одиниць і є важливим пластом словникового багатства української мови. Вживання прийменників позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення. З огляду на зазначене необхідно, крім опанування мовної теорії, вчити школярів орієнтуватися у конкретних мовленнєвих ситуаціях, добирати відповідно до ситуації зміст і мовні засоби, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах мовлення і спілкування. Це сприятиме засвоєнню прийменника як мовного засобу, що безпосередньо бере участь в організації синтаксичних та семантичних текстових структур. Тому подальшого наукового пошуку потребує методика супровідного опрацювання прийменника як мовного засобу у ході вивчення іменних частин мови (6 клас).

Список використаної літератури

1. Бугаков О.В. Функціонування прийменників в українському тексті: морфологічний та семантико-синтаксичний аспекти: автореф. ... канд. філ. наук: 10.02.01 / Бугаков Олег Віталійович. – Київ, 2006. – 20 с.
2. Бурда К.Л. Формування в учнів основної школи комунікативних якостей мовлення в процесі вивчення прийменників: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Бурда Катерина Любомирівна. – Київ, 2004. – 185 с.
3. Методика вивчення української мови в школі : посібник для вчителів / [О.М.Беляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилук та ін.]. – Київ: Рад. школа, 1987. – 246 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2017 р.

Стефанишин Катерина

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры украинского языка

ГВУЗ «Тернопольский государственный медицинский университет имени И. Я. Горбачевского МОЗ Украины», г. Тернополь, Украина

РАБОТА НАД ПРЕДЛОГОМ В 5 КЛАССЕ КАК ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП К ОСОЗНАНИЮ ЕГО КОММУНИКАТИВНОЙ РОЛИ В СТРУКТУРЕ РЕЧИ

Предложена методика сопроводительного изучения предлога в 5 классе по учебной программе общеобразовательной школы. Определено содержание и обозначены виды работ, способствующие осознанию

коммуникативной роли предлога и предложно-падежных конструкций в структуре речи. Разработана соответствующая система упражнений, направленная на усвоение предлога как языкового средства, который непосредственно участвует в организации синтаксических и семантических текстовых структур.

Ключевые слова: предлог, предложно-падежные конструкции, словосочетание, предложение, текст, коммуникация, речь.

Stefanyshyn Kateryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of the Ukrainian Language

I.Horbachevsky Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

WORK ON THE PREPOSITION IN THE 5TH GRADE AS A PREPARATORY STEP TO THE REALIZATION OF ITS COMMUNICATIVE ROLE IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATION

The method of accompanying learning of preposition in the 5th grade according to the comprehensive school curriculum has been provided. The preposition refers to those linguistic resources that provide semantic unity of statements, serve as a means of design. One of the important components in the work on the preposition in the secondary school is a preparatory stage in the students realization of preposition as a linguistic means in the structure of communication. After analyzing the program material, the content has been defined and the types of work on the prepositions and prepositional-case constructions in the course of studying of linguistic material have been outlined. Applying the methods of analogy, comparison, we fix the student skills to distinguish prepositions and prefixes, write them correctly. This developed system of exercises and tasks can be used in the creation of textbooks, manuals for teachers and students.

Key words: preposition, prepositional-case constructions, phrases, sentences, text, communication, speech.

Стойка Олеся Ярославівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ВИЩА ОСВІТА США ТА УКРАЇНИ: ВІДМІННІ ТА СПІЛЬНІ РИСИ

У статті порівнюються освітні системи США та України, розглядаються такі особливості їхнього функціонування як рівень централізації управління, типи закладів, зміст навчальних програм, фінансування вузів і студентів та ін. Відмінними рисами є високий рівень децентралізації американської вищої освіти, тоді як українська вища освіта характеризується високою централізацією управління. Наступні відмінні риси – це різні типи вищих навчальних закладів, відмінності в змісті навчальних програм, академічна мобільність студентів і викладачів. Спільним є використання кредитних одиниць в системі освіти обох країн, а також в рамках всеукраїнської реформи освіти перевірку якості підготовки випускників шкіл проводять у формі тестів множинного вибору, подібних американським тесту Академічних Здібностей (SAT) чи тесту для вступників до Американських Вузів (ACT). Результати цих тестів використовують в якості критеріїв для зарахування до вузів, а також для визначення джерела фінансування навчання студента.

Ключові слова: вища освіта, освітній простір, система освіти, навчальний заклад, досвід, спільні риси, університет.

Вступ. Інтеграція України в світовий освітній простір передбачає вивчення зарубіжного досвіду і впровадження найбільш цінних здобутків у вітчизняну систему освіти. Особливо це питання є актуальним сьогодні, коли в системі вищої освіти відбуваються трансформаційні процеси. В цьому плані цікавим, на нашу думку, є американський досвід, оскільки в системі вищої освіти США впродовж останніх десятиріч відбуваються суттєві інституційні перетворення, які варті уваги а також певні риси які можуть бути використанні в освітньому просторі України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими: О. Зіноватна, Т. Олендр, О. Коваленко та інші. Водночас, в американській науковій літературі існує низка різних точок зору про характер і наслідки трансформаційних процесів у вищих навчальних закладах США [5; 6; 7].

Метою статті розглянути основні відмінні та спільні риси системи освіти США та України, охарактеризувати позитивні особливості американського досвіду, що обумовить можливості використання прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Для порівняння освітніх систем України і США розглянемо такі особливості їхнього функціонування як рівень централізації управління, типи закладів, зміст навчальних програм, фінансування вузів і студентів та ін.

Діючи в Україні систему управління вищою освітою відрізняє високий рівень централізації. Діяльність усіх вищих навчальних закладів регламентована єдиними принципами, нормами, стандартами, програмами. Така система управління вищою школою була визначна першою освітньою реформою, що відбувалася у 1992-1995 роках минулого століття. До здобутків цього періоду слід віднести розробку і затвердження Державної програми «Освіта. Україна XXI століття», яка й нині реалізується в основних своїх складових.

Систему вищої освіти США характеризує великий ступінь децентралізації. По суті, кожен штат має власну систему вищої освіти, що відрізняється своїми особливостями. Управління системою вищої освіти здійснюється на рівні штатів через такі виконавчі державні структури, як Рада управління чи Рада координації. Функції їх відрізняються в різних штатах, однак загальним є підтримка стандартів вищої освіти на належному рівні через систему акредитації, а також фінансування державних вищих навчальних закладів і фінансовий

контроль їх діяльності.

В Україні в умовах централізованого управління системою освіти реформи вищої школи, як правило, проводяться з ініціативи «зверху» і носять характер одноразової кампанії. Проведення реформ в централізованій системі управління освітою має низку недоліків, однак не можна не згадати й деякі переваги – їх ретельна підготовка (теоретичне дослідження проблеми, проведення експериментів, використання кращого, вже перевіреного досвіду), та ін.

Наступна відмінна риса функціонування систем вищої освіти України і США – це різні типи вищих навчальних закладів. В Україні на сьогодні діють такі: університет (класичний і профільний: технічний, технологічний, економічний, педагогічний, медичний, аграрний та ін.), академія, інститут, консерваторія, коледж, технікум, училище. Найпоширенішими вищими навчальними закладами США є університети, коледжі та спеціалізовані інститути.

В українській системі вищої освіти традиційними вважаються денна, вечірня й заочна форми навчання у ВНЗ. Меншою популярністю користується екстернатна і нерозробленою ще залишається дистанційна форма навчання. Дистанційне навчання є найбільш затребуваною формою навчання у США, яке характеризується невисокою вартістю і в той же час доступністю та комфортністю освітнього середовища, професійною спрямованістю змісту навчальних предметів, з одного боку, та їх загальноосвітньою цінністю, з іншого, і т. д.

На сьогодні у вищій школі США також запроваджені й інші форми навчання – «університет без стін», «навчання на базі досвіду», кооперована освіта та ін. Навчання в «університеті без стін» будується на принципі участі студента в розробці власних навчальних програм і використанні різноманітних і, навіть, ексклюзивних засобів, форм і методів навчання як у навчальному закладі, так і за його межами.

Проаналізуємо відмінності в змісті навчальних програм вищої школи України та США.

Вітчизняні заклади вищої освіти в частині розробки навчальних програм керуються прийнятим у 2001 році «Комплексом нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти». Даним документом регламентуються вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у ВНЗ, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні. Так, вітчизняний стандарт на підготовку фахівців різних спеціальностей встановлює, що навчальний план підготовки бакалавра містить чотири цикли дисциплін: 1)

гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 2) природничо-наукової (фундаментальної підготовки); 3) професійної та практичної (професійно-спрямованої) підготовки; 4) вибіркові навчальні дисципліни. При цьому кількість навчальних дисциплін, їх перелік і розподіл за семестрами є фіксованими.

В американських університетах навчальні дисципліни здебільшого згруповано у чотири блоки, аналогічні прийняті нині в Україні, однак визначальною відмінністю навчання у вузах США є надання студентам можливості самостійно складати свій навчальний план і відвідувати навчальні курси за власним вибором. З цією метою ВНЗ пропонують щорічні спеціальні каталоги з переліком навчальних програм підготовки бакалаврів, магістрів та докторів наук за різними спеціальностями, що містять назви навчальних дисциплін (і короткий опис їх змісту), а також перелік дисциплін, обов'язкових для отримання диплома певного освітнього рівня [4].

Заслуговують на увагу також й інші найбільш значимі тенденції функціонування вищої школи США, які суттєво її відрізняють від української.

Американська вища школа вирізняється збалансуванням пропорцій випуску фахівців різних професій та галузей знань. Так, у країнах, що розвиваються значною мірою переважають гуманітарні факультети, що пов'язано як з тим, що на них витрачається менше коштів, ніж на технічні та медичні, так і з орієнтацією на них місцевої еліти (диплому юриста або журналіста віддається перевага у порівнянні з дипломом інженера та лікаря). У розвинутих країнах існує певний дефіцит дослідницьких кадрів та висококваліфікованих інженерів. В Україні існуючі диспропорції у сфері вищої освіти пов'язані з недостатньою пристосованістю цієї сфери до потреб економіки, невизначеністю таких потреб на етапі її структурної перебудови. Отже, ідеального стану у вирішенні проблеми не існує у жодній країні.

Підготовка та перепідготовка кадрів на базі традиційної вищої освіти нерідко не задовольняє потреби надсучасних виробництв, тому корпорації, фірми а також професійні асоціації США створюють власні центри для підвищення кваліфікації дипломованих спеціалістів (в Україні така практика не є поширеною). На їх діяльність фірми, що мають виробництво високого технологічного рівня, асигнують до 10% від загального фонду заробітної плати. Кращі центри мають новітню матеріально-технічну базу та висококваліфікованих викладачів. Велика увага приділяється використанню сучасних методик навчання: рольових ігор, соціально-психологічних тренінгів, методів мозкового штурму та ін.

Особливої уваги заслуговує інструментарій кредитних одиниць як засіб інституційних перетворень у вищій школі США. У Сполучених Штатах кредитні одиниці застосовуються як кількісна підтримка в процесі прийняття великої кількості управлінських рішень у вузі. Навіть побіжний і далеко неповний перелік галузей інституційного управління, де знаходять своє застосування кредитні одиниці, дозволяє стверджувати про універсальність цього засобу: вибір студентами власних навчальних траєкторій з оцінкою їхньої трудомісткості, розрахунок навчального навантаження викладачів, оплата освітніх послуг, академічна мобільність студентів і викладачів, багаторівневість системи вищої освіти, контроль якості навчання та ін.

Підтримка Україною Болонського процесу (до цього процесу наша країна долучилася 1999 р., а активізувався він лише з 2003 р.) природно зорієнтувала вітчизняну систему вищої освіти на застосування Європейської системи перенесення кредитів. Однак варто відзначити, що історія розробки і впровадження кредитних одиниць у Європейському освітньому просторі налічує кілька десятиліть, в той час, коли в США система кредитних

годин має більш ніж вікову історію активного використання в освітній практиці і до цих пір доводить свою практичну значущість.

Наступною специфічною рисою функціонування системи вищої освіти в Україні і США є форма власності вищого навчального закладу. Згідно з Законом України «Про вищу освіту», в Україні можуть функціонувати вищі навчальні заклади державної, комунальної, приватної форми власності [2].

Одним з аспектів регулювання державою вищої школи виступає рівень фінансування. У нашій країні, як визначено Законом України «Про вищу освіту», фінансування вищих навчальних закладів державної форми власності здійснюється за рахунок коштів державного бюджету, а вищих закладів освіти приватної форми власності – за рахунок коштів їх власників.

У США роль федерального міністерства освіти у більшості випадків полягає у фінансуванні вищих закладів освіти шляхом надання стипендій на навчання для студентів і грантів на наукові дослідження. Фінансування вищої школи в США здійснюється як федеральним урядом (фінансова допомога студентам через гранти на навчання, довгострокові кредити на навчання, програми надання роботи під час навчання, гранти на дослідження і розвиток), так і керівництвом штатів (для державних вищих навчальних закладів – через пряме фінансування, гранти на дослідження і фінансову допомогу студентам, для приватних – тільки через фінансову допомогу студентам, гранти на дослідження).

Як відомо, в Україні для студентів, які навчаються за державним замовленням, навчання безкоштовне. Крім того, при успішному навчанні виплачується щомісячна стипендія за рахунок держави. Проте громадяни мають право навчатися за власні кошти та кошти роботодавців, спонсорів тощо. Можливе кредитування оплати за навчання. Державний цільовий пільговий кредит на здобуття вищої освіти можуть отримати молоді громадяни України віком від 14 до 35 років, які успішно склали вступні іспити або навчаються на будь-якому курсі вузу. Система погашення та відсоткова ставка за державним кредитом: сума кредиту повертається із сплатою 3% річних протягом 15 років починаючи з дванадцятого місяця після закінчення навчання у вищому навчальному закладі до Державного бюджету України з виплатою щороку однієї п'ятнадцятої частини загальної суми одержаного кредиту та відсотків за користування ним [3]. Отримати вказаний кредит майже нереально, тому що основним його споживачем є пільговий контингент населення, та й знають про його існування одиниці. А з Держбюджету кожного року виділяється чимала сума грошей, яка розподіляється між вищими навчальними закладами, для реалізації цієї програми. Та й ВНЗ, які повинні надавати інформацію про існування такого кредиту, замовчують.

На відміну від України, у США не існує єдиної системи прийому до ВНЗ. Залежно від рангу вузу, його місця розташування та інших умов набір до вузів здійснюється в широкому діапазоні умов прийому – від відсутності конкурсу взагалі до самих жорстких критеріїв відбору.

Підвищення якості підготовки фахівців на думку багатьох педагогів вищої школи вимагає ретельного відбору абітурієнтів та здійснення цілеспрямованих заходів з управління навчальною діяльністю, вихованню в студентів прагнення до високого рівня професіоналізму і відповідальності за якість своєї підготовки. У першу чергу, слід приділити більше уваги посиленню індивідуального підходу при діагностиці готовності абітурієнтів до навчання у вузі. Зокрема, пропонується використовувати прогноз успішності навчальної діяльності студентів.

В умовах застосування нової методики прийому до ВНЗ в рамках всеукраїнської реформи освіти перевірку якості підготовки випускників шкіл проводять у формі тестів множинного вибору, подібних американським тесту Академічних Здібностей (SAT) чи тесту для вступників до Американських Вузів (ACT). Результати цих тестів використовують в якості критеріїв для зарахування до вузів, а також для визначення джерела фінансування навчання студента.

Відмінною особливістю американської вищої освіти, яка поки що не є притаманною для України, є академічна мобільність студентів та викладачів. Якщо в минулі десятиліття у США переважала «вертикальна» мобільність студентів, найчастіше, з 2-річних коледжів в 4-річні, то зараз отримала розвиток «горизонтальна» мобільність, тобто рух студентів з одного коледжу або університету в інший на тому ж освітньому рівні. Багато

студентів одночасно вчаться у двох і більше навчальних закладах. Для забезпечення такої можливості вищими навчальними закладами США використовується блочний трансфер кредитів (присвоєння блоку академічних кредитів студенту, який успішно завершив кілька навчальних курсів або отримав сертифікат чи диплом).

Таким чином, вищевикладене дозволяє зробити такі **висновки**. По-перше, за роки, що пройшли з моменту проголошення суверенітету, задачі, поставлені в Державній національній програмі «Освіта», виконано, а принципи, сформульовані в Законі України «Про вищу освіту», реалізуються, що свідчить про втілення в життя обраного курсу інтеграції у світову систему. По-друге, порівняльна характеристика виявила збіг певних особливостей функціонування вітчизняної і системи вищої освіти США, що говорить про високі темпи інтеграції національної освітньої системи у світову.

Список використаної літератури

1. Зіноватна О. М. Вища освіта у США: навчальний компонент у магістерських програмах різного типу / О. М. Зіноватна // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2009. – №163. – С. 82 – 86.
2. Коваленко О. Ю. Структура системи освіти США / О. Ю.Коваленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. Зб. наук. праць. – 2009. – №9. – С. 172 – 177.
3. Олендр Т. М. Програми підготовки студентів природничих спеціальностей, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра у США й Україні: порівняльний аспект / Т. М. Олендр // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки», Вип. 147. – 2012. – С. 32 – 38.
4. Шаран Р. Етапи розвитку дистанційної освіти у США / Р. Шаран // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №2. – С. 34 – 42.
5. Duderstadt J. J. A University for the 21st Century / J. J. Duderstadt. – Ann Arbor, MI: Univ. of Michigan press, 2000. – 358 p.
6. Renner R. Higher Ed. Inc.: The rise of the For-Profit University / R. Renner // The Journal of Higher Education. – 2003. – 74 (1). – P.108 – 111.
7. Smith V. New Dimensions for General Education / V. Smith // Higher Learning in America, 1980-2000 / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – 244 p.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Стойка Олеся

кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ США И УКРАИНЫ: ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ И ОБЩИЕ ЧЕРТЫ

В статье сравниваются образовательные системы США и Украины, рассматриваются такие особенности их функционирования как уровень централизации управления, типы заведений, содержание учебных программ, финансирование вузов и студентов и др. Отличительными чертами являются высокий уровень децентрализации американского высшего образования, тогда как украинское высшее образование характеризуется высокой централизацией управления. Следующие отличительные черты - это разные типы высших учебных заведений, различия в содержании учебных программ, академическая мобильность студентов и преподавателей. Общим является использование кредитных единиц в системе образования обеих стран, а также в рамках всеукраинской реформы образования проверку качества подготовки выпускников школ проводятся в форме тестов множественного выбора, подобных американским тестам академических способностей (SAT) или теста для поступающих в Американские ВУЗы (ACT). Результаты этих тестов используют в качестве критериев для зачисления в вузы, а также для определения источника финансирования обучения студента.

Ключевые слова: высшее образование, образовательное пространство, система образования, учебное заведение, опыт, общие черты, университет.

Stoyka Olesya

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Department of Foreign Languages
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

HIGHER EDUCATION OF THE USA AND UKRAINE: DISTINCT AND COMMON FEATURES

In the article the education systems of the United States and Ukraine are being compared and the peculiarities of their functioning, types of higher educational establishments, curriculum content, funding of the educational establishments and students are being reviewed. The distinct feature is the high level of decentralization of American higher education, while Ukrainian one has highly centralized management. In Ukraine today there are following:

university (conventional and specialized, technical, technological, economic, educational, medical, agricultural, etc.), academy, institute, conservatory, college, technical school. The most common US higher education institutions are universities, colleges and specialized institutes. The traditional forms of learning in Ukraine are day-time, evening and extramural ones, while less popular and still undeveloped is distance learning. On the contrary distance learning is the most popular form of education in the US, which is characterized by low cost and at the same time accessibility and convenient educational environment, professional orientation of the subjects, their general value and so on. Today the other forms of training are implemented in the USA such as “university without walls”, “experience based learning”, cooperative education and others. The common feature is the use of credit units in the education system of both of the countries, as well as within the national education reform, school graduates are examined in the form of multiple choice tests like the American academic ability test (SAT) or the test for admission to American universities (ACT). The results of these tests are used as criteria for admission to universities and to identify the sources of students learning funding.

Key words: higher education, educational space, education system, educational establishment, experience, common features, university.

Тимошенко Володимир Валерійович
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Донбаська державна машинобудівна академія
м.Краматорськ, Україна

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано сутність особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи освіти. Розглядаються головні умови професійного розвитку особистості викладача та фактори, що впливають на професійний розвиток. Визначено провідні підходи щодо оптимізації процесу розвитку професіоналізму викладача. Процес розвитку особистості розглядається у тісному зв'язку з розвитком професіоналізму вчителя.

Ключові слова: педагогічна діяльність, детермінанти професійного розвитку, особистісний розвиток.

Вступ. Кожна професія вимагає постійного вдосконалення. Зміни, що відбуваються в усіх сферах нашої суспільства роблять актуальним завдання створення безперервного та вільного розвитку особистих здібностей кожного.

В сучасному світі вчитель є фігурою, що потребує особливої уваги. Якщо це місце займають недостатньо професійні люди, то втрати непоправні. Це вимагає від суспільства створення таких умов, щоб серед вчителів опинились найбільш підготовані інтелектуально та морально люди.

Переорієнтація педагогічного процесу на нові цінності освіти – гуманістичні та демократичні, вимагають від вчителя використання усіх особистих резервів для створення цілісної системи педагогічної діяльності. Сучасна система освіти має на меті виховання вільної, творчої особистості, що здатна вирішувати складні нестандартні інтелектуальні та моральні завдання.

І в цих умовах педагогічна техніка зазнає найбільших змін, оскільки, завдяки застосуванню нових засобів навчання, стає можливим застосування нових методів активного навчання.

Тому необхідність вдосконалення та оптимізації професіоналізму особистості вчителя не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для позначення професійного розвитку вчителів у науковій літературі використовуються різні терміни: розвиток вчителя, розвиток кар'єри, розвиток особистості, розвиток персоналу, безперервна освіта.

У психолого-педагогічній літературі активно опрацьовувалась проблема особистості та професіоналізму викладача, орієнтованого на гуманістичне спілкування та діалог з учнями. Такі науковці як А.Болотова, А.Маркова, Л.Петровська та інші

Вимоги до організації діяльності з професійного становлення та професійної майстерності розглядаються такими науковцями як Є.Барбіна, І.Багаєва, А.Жук, І.Зязюн, І.Крамушенко, Н.Кузьміна, М.Лебедик, В.Радул, В.Сластьонін.

Дослідженням проблеми професійного розвитку особистості займалися як вітчизняні (Г.Балл, В.Моляко, П.Перепелиця), так і зарубіжні вчені.

Мета даної роботи – дослідження детермінант розвитку професіоналізму особистості вчителя.

Для досягнення поставленої мети сформульовані наступні завдання:

1. Визначити критерії, показники та рівні розвитку професіоналізму особистості вчителя
2. Обґрунтувати ефективність умов та факторів розвитку професіоналізму особистості вчителя

Виклад основного матеріалу. У науці поняття

«діяльність» завжди пов'язано з поняттям «професіоналізм», «активність», «розвиток». Діяльність завжди завдає певні вимоги до особистості, є стимулюючим фактором для формування її якостей.

Проблема професійної діяльності та розвитку вчителя, а також особливостей його особистості є предметом багатьох наукових досліджень. При цьому розвиток професіоналізму розглядається завжди у тісному зв'язку з розвитком особистості.

Професіоналізм особистості є системоутворюючим чинником особистісно-професійного розвитку вчителя, фундаментом для подальшого професійного розвитку, створення стратегії для досягнення найвищого рівня професійної діяльності. Професіоналізм особистості залежить від багатьох детермінант розвитку. Якщо не приймати до уваги ці детермінанти, це може призвести до зниження продуктивності педагогічної діяльності та неадекватному розвитку особистості.

Підготовка компетентних педагогічних кадрів у рамках підвищення кваліфікації може реалізовуватися більш інтенсивно при умові її модернізації. Певні кроки в цьому напрямі вже зроблені – перехід до особистісно-зорієнтованого навчання, де реалізовано діяльнісно-компетентісний підхід [1].

Педагогічний професіоналізм – це уміння вчителя мислити та діяти професійно. Він охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва з вихованцями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаційного хисту та вміння оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів. Він повинен володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на учня [2].

Вчитель у своїй професійній діяльності виконує наступні функції: навчальну, виховну, розвивальну та психологічну. Реалізація цих функцій вимагає від сучасного викладача наступних особистих параметрів:

- потреба та здатність до активної професійної та соціокультурної діяльності;
- толерантність та терпимість у відносинах с дітьми та дорослими, здатність підтримати, зрозуміти, захистити;
- уміння забезпечити спілкування у колективі та поза його межами;
- знання особливостей психологічного розвитку дітей;
- здатність до саморозвитку та самовиховання.

Різноманітні підходи у вивченні ефективності діяльності поділяються на загально професійні та психолого-педагогічні. При цьому виділяються наступні компоненти ефективності педагогічної діяльності – процесуальний, результативний та особистісний. Показником ефективної педагогічної діяльності є професійна продуктивність, до головних складових якої відносять такі якості, що характеризують моральний облік, ставлення до праці, професійні навички, вміння та досвід.

Професійний розвиток вчителя це процес цілеспрямованого формування особистості, самоусвідомлення професійних особистостей, видів діяльності, професійної взаємодії [3]. Професійний розвиток вчителя залежить не тільки від професійно-важливих якостей, але й від внутрішньої організації особистості. Вся сукупність психологічних якостей особистості визначають успішність його діяльності в сучасних умовах. Гуманістично спрямований викладач повинен спиратися на можливість учня, його потенціал, а не на авторитет власної влади.

Тому найвищі результати розвитку у педагогічній діяльності пов'язані з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати професійні питання з використанням широких методологічних та соціально-культурних поглядів. А також ефективність професійної діяльності залежить у значній мірі від індивідуальних можливостей вчителя. І процес індивідуалізації може мати різні вираження (це і індивідуальний розвиток, індивідуальний стиль та інше). Ефективний індивідуальний стиль забезпечує найбільший результат при мінімальних витратах часу та сил. Саме відпрацювання власного стилю, перед усім властивостей власної особистості, вчитель досягає позитивних результатів у са-

мовиванні та у вихованні учнів.

У таких складних психолого-педагогічних умовах необхідна наявність як можна більше професіоналів, здатних до творчого мислення, що зможуть подолати наявні складності в роботі та піднятися на ще більш високій рівень професійно-особистісного розвитку.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки:** розвиток сучасної педагогічної науки відбувається на нових методологічних основах. І одним з головних завдань при цьому стає створення необхідних умов для професійного розвитку вчителів, що необхідно для успішного реформування системи освіти.

У ході дослідження було виявлено що найбільш ефективним є напрямок розвитку педагогічної діяльності, що пов'язаний з використанням принципів системного підходу до аналізу та створення моделей педагогічної діяльності. Особистісне становлення професіонала є динамічним процесом та залежить від багатьох умов, як зовнішніх так і внутрішніх. У процесі життєдіяльності може змінюватися і мотиваційна сфера, і структурні компоненти діяльності і вимоги суспільства, але здатність до самовдосконалення (професійного та особистого) має завжди вирішальне значення.

Становлення та розвиток професіоналізму вчителя завжди несе відбиток індивідуальності особистості. У сучасному суспільстві у новітніх умовах гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу найбільш сприяють розвитку професіоналізму вчителя такі риси особистості, як дотримання професійної етики, індивідуальна соціальна та економічна відповідальність, внутрішній контроль, адекватна самооцінка, диференційована оцінка рівня власного професіоналізму.

Список використаної літератури

1. Мазурок М. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя у процесі підвищення кваліфікації / М.Мазурок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shag.com.ua/rozvitok-profesijnoyi-kompetentnosti-suchasnogo-vchitelya-ur.html> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Професионализм учителя и показатель его измерения / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mirznaniy.com/a/179686/professionalizm-uchitelya-i-pokazatel-ego-izmereniya> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования / С.Я.Батышев. – М.: АПО, 1999. – 488 с.
4. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник / Г.М.Мешко. – К.: Академвидав, 2010. – 200 с.
5. Педагогічна майстерність / [І.А.Зязюн, Л. В.Карамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] ; за ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017 р.

Тимошенко Владимир

кандидат педагогических наук

доцент кафедры физического воспитания и спорта

Донбасская государственная машиностроительная академия

г.Краматорск, Украина

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснована сущность личностно-профессионального развития учителя в условиях личностно-ориентированной системы образования. Рассматриваются главные условия профессионального развития личности преподавателя и факторы, влияющие на профессиональное развитие. Определены ведущие подходы к оптимизации процесса развития профессионализма преподавателя. Процесс развития личности рассматривается в тесной связи с развитием профессионализма учителя.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, детерминанты профессионального развития, личностное развитие.

Tymoshenko Volodymyr

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of Physical Education and Sport

Donbass State Machine-building Academy, Kramatorsk, Ukraine

WAYS OF OPTIMIZING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONALISM UNDER CONDITIONS OF PERSONALLY-ORIENTED EDUCATIONAL SYSTEM

Social and economic transformations, strengthening of humanistic tendencies in the society, necessitated a radical renewal of the education system. Now, the goals, objectives and content of education are rethought. There

is a search for new technologies, methods and forms of improving the quality of education. Innovative processes in the education system make new demands on the professionalism of pedagogical personnel. Today, a professional teacher is a specialist with a high level of professional activity, able to improve and improve himself in the process of pedagogical work, contributing his individual creative contribution to the profession and stimulating in society an interest in the results of his work.

The article substantiates the essence of personal and professional development of teachers in self-oriented educational system. Discusses the main conditions for the professional development of the teacher's personality and factors influencing professional development. It were definite the lead optimization approaches in the development of the professionalism of the teacher. The process of personality development is considered in close connection with the development of professionalism in teachers.

Key words: pedagogical activity, the determinants of professional development, and personal development.

Ткачов Артем Сергійович

кандидат педагогічних наук

докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди
м.Харків, Україна

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ І ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті представлено структурно-функціональну модель формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання. Ця модель включає такі блоки: концептуально-цільовий (функції, методологічні підходи, мета, принципи); структурно-змістовий (структура, зміст ключових компетентностей); формувально-функціональний (засоби, методи, форми, педагогічні умови, етапи), критеріально-результативний (критерії й показники оцінювання, очікуваний результат).

Ключові слова: структурно-функціональна модель, ключові компетентності, навчання, здібні й обдаровані учні, основна школа.

Вступ. Виконання Державного стандарту базової середньої освіти вимагає від учителів приділення особливої уваги своєчасному виявленню здібних і обдарованих учнів підліткового віку, забезпечення оптимальних передумов для їхнього навчання й особистісного розвитку. Причому в умовах модернізації шкільної освіти на засадах компетентнісного підходу виникає актуальна потреба в пошуку й реалізації на практиці ефективних шляхів формування в цих школярів ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як з'ясовано, певні питання формування компетентностей у суб'єктів навчання, у тому числі обдарованих школярів, докладно висвітлено в дисертаціях і на сторінках наукових видань. Так, концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі школи розкрито в наукових працях І. Зимньої, В. Кальней, О. Савченко, А. Хуторського та ін. Сутність і структуру ключових компетентностей визначено в дослідженнях Н. Бібік, В. Лугового, О. Пометун, Г. Терещука та ін. Методи та форми формування ключових та предметних компетентностей в учнівської молоді схарактеризовано в наукових доробках О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Парашенко, С. Трубачевої та ін. Особливості навчання здібних і обдарованих школярів проаналізовано в публікаціях О. Антонової, І. Гавриш, С. Сисової та ін. Отже, можна підсумувати, що науковці приділяють значну увагу проблемі навчання інтелектуально здібних і обдарованих школярів та формуванню в них ключових компетентностей. Проте в процесі проведення дослідження встановлено, що зазначену проблему дотепер на гідному рівні не розв'язано, а тому існує актуальна необхідність у продовженні наукового пошуку в окресленому напрямі. Зокрема, виникає нагальна потреба в побудові моделі формування вказаних компетентностей у школярів, які відрізняються розвиненими здібностями й високим особистісним потенціалом.

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукової літератури визначено, що під моделлю (від французького *modèle* – зразок, від латинського *modulus* – міра) розуміють створений для певного об'єкта його спрощений уявний чи матеріально образ (аналог), який зберігає суттєві властивості свого прообразу (оригіналу), а тому здатний замішувати його під час вивчення цих властивостей. За висновками вчених, моделювання

© Ткачов А.С.

є ефективним методом наукового пізнання, бо воно дає змогу переносити отриману про модель інформацію на її прототип, а як наслідок – отримувати про нього нові достовірні дані [2; 4; 5; 10].

Зазначимо, що під час побудови структурно-функціональної моделі формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання в нагоді були висновки науковців (В. Бузько, Л. Калініна, Н. Кононец) про те, що функціональний тип моделі відображає процес навчання в системі його зв'язків із соціальним та інформаційним середовищем та імітує спосіб поведінки свого прообразу. Фахівці також наголошують на необхідності здійснення в процесі такого моделювання мисленнєвої чи реальної імітації об'єкта шляхом створення аналогів, у яких відтворюється мета, структура, принципи, параметри, організаційно-педагогічні умови функціонування об'єкта як системи, а також дії суб'єктів навчального процесу [2; 4; 5].

На основі врахування визначених науковцями вимог до педагогічного моделювання та власних наукових доробок з окресленої проблеми, представлених в попередніх авторських публікаціях, було зроблено висновок про те, що структурно-функціональна модель формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання включає чотири взаємопов'язані блоки: концептуально-цільовий, структурно-змістовий, формувально-функціональний та критеріально-результативний.

Так, *концептуально-цільовий блок зазначеної моделі містить* основні функції ключових компетентностей, методологічні підходи, мету та основні принципи реалізації процесу формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи. Як визначено на основі аналізу наукової літератури, основними функціями ключових компетентностей у процесі навчання школярів є такі: забезпечувати реалізацію соціальної потреби в гідних молодих громадянах, підготовлених до участі в повсякденному житті; бути умовою реалізації особистісних сенсів учня в навчанні, засобом подолання його відчуження від освіти; задавати реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового комплексного застосування знань, умінь і способів діяльності; задавати досвід предметної діяльності школяра, необхідного для формування в нього здатності та практичної підготовленості до взаємодії з реальними об'єктами дійсності; бути частиною змісту різних навчальних предметів і освітніх галузей, виступаючи метапредметними елементами змісту освіти; з'єднувати теоретичні знання з їх практичним вико-

ристанням учнями для вирішення конкретних завдань; представляти собою інтегральні характеристики якості освітньої підготовки школярів і виконувати роль засобів організації комплексного особистісно і соціально значущого її контролю [3; 11].

Як було визначено в авторських наукових доробках раніше, формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання здійснюється на засадах таких методологічних підходів:

- *системний* (передбачає врахування існуючих взаємовідношень та закономірних зв'язків між структурними компонентами системи формування ключових компетентностей учнів);
- *синергетичний* (забезпечує сприйняття кожного школяра як відкритої системи, що знаходиться в стані активного саморозвитку);
- *особистісно-діяльнісний* (акцентує увагу, що формування ключових компетентностей відбувається в процесі активної усвідомленої навчальної діяльності учнів як автономних суб'єктів);
- *аксіологічний* (спонукає школярів усвідомлювати самоцінність кожної особистості та значущість ключових компетентностей в її самореалізації);
- *компетентнісний* (мобілізує учасників освітнього процесу на засвоєння ключових компетентностей);
- *акмеологічний* (зумовлює створення оптимальних передумов для розкриття особистісного потенціалу кожного обдарованого учня);
- *партисипативний* (вимагає здійснення педагогічної взаємодії на основі прояву вчителем та школярами толерантності та взаємоповаги).

Зауважимо, що *метою* реалізації розробленої моделі як науково-методичної системи є забезпечення сформованості ключових компетентностей у здібних та обдарованих учнів основної школи. З урахуванням рекомендацій учених (Л. Антошкіна, О. Глобін, М. Бурда, О. Вашуленко, Т. Хмара, В. Ягупов [1; 7; 12] та ін.) та результатів власного дослідження зроблено висновок про те, що формування ключових компетентностей у цієї категорії школярів вимагає дотримання певних принципів як сукупності провідних теоретичних положень та вимог щодо здійснення навчання, як визначальних орієнтирів, що спрямовують цей процес на оволодіння учнями зазначеними компетентностями. Серед них ключові місце займають такі:

- принцип *науковості* (забезпечення відповідності навчального процесу за організацією та змістом останнім науковим досягненням);
- принцип *урахування вікових та індивідуальних особливостей* учнів (формування ключових компетентностей з опорою на високі індивідуальні здібності школярів та вікові особливості підлітків);
- принцип *практичної спрямованості навчання* (включення здібних школярів до різних видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, перенесення акценту в освітньому процесі зі збільшення обсягу інформації, призначеної для засвоєння учнями, на формування в них умінь її самостійно здобувати, опрацьовувати й використовувати на практиці);
- принцип *диференціації* навчання (диференційована реалізованість навчання за різними ознаками);
- принцип *оптимального поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю школярів* (поступова зміна ролі вчителя з керівника на модератора, консультанта в навчальній діяльності учнів, стимулювання розвитку їхньої самостійності й відповідальності за її результати, спонукання школярів до активного співробітництва, взаємодії, комунікації, до здійснення ними самоконтролю й рефлексії);
- принцип *забезпечення об'єктивного діагносту-*

вання навчальних досягнень учнів (вимагає застосування не традиційних попредметних, а комплексних критеріїв, що дають змогу виміряти рівень сформованості компетентностей школярів).

Структурно-змістовий блок розробленої моделі відбиває структуру та зміст ключових компетентностей, які мають бути сформовані в учнів. Зокрема, у Концепції «Нова українська школа» визначено такі ключові компетентності:

- *спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами* (спроможність усно й письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди, адекватно реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ тощо);
 - *компетентності у природничих науках і технологіях* (наукове розуміння природи і сучасних технологій, уміння спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати);
 - *інформаційно-цифрова компетентність* (здатність критично застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність);
 - *уміння вчитися впродовж життя* (здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації власного навчання, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати свої результати навчання, навчатися впродовж усього життя);
 - *спілкування іноземними мовами* (уміння розуміти висловлене іноземною мовою, усно й письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти і погляди, уміння посередницької діяльності, міжкультурного спілкування);
 - *математична компетентність* (культура логічного й алгоритмічного мислення, уміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності);
 - *ініціативність і підприємливість* (уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави);
 - *обізнаність та самовираження у сфері культури* (здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва);
 - *екологічна грамотність і здорове життя* (уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя);
 - *соціальна та громадянська компетентності* (засвоєння всіх форм поведінки, потрібних для ефективної й конструктивної участі у громадському житті, взаємодії з іншими людьми в сім'ї, на роботі) [6].
- При цьому враховувались висновки вчених (О.Овчарук, О.Савченко [8; 9] та ін.) про те, що кожна з ключових компетентностей являє собою інтегративне сполучення сформованої мотивації щодо засвоєння цієї компетентності, позитивного ціннісного ставлення до неї, знань, умінь, особистісних якостей, що забезпечують прояв цієї компетентності в різних видах практичної діяльності.
- Формувально-функціональний блок зазначеної моделі містить сукупність *засобів* (навчальні підручники й посібники, навчальні програми, навчально-методичні комплекси, сучасні інформаційно-комунікативні технології тощо), *методів і форм навчання* (виконання навчальних вправ та завдань, ігри, тренінги, практикуми,

дискусії, розробка навчальних проектів тощо), педагогічні умови формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання (здійснення цілеспрямованої підготовки учителів основної школи до цих школярів, створення розвивально-освітнього середовища, забезпечення дієвого педагогічного супроводу навчальної діяльності учнів вищевказаної категорії). Крім того, цей блок відображає основні етапи реалізації цього процесу:

- *організаційно-підготовчий* (передбачає розробку вчителями науково-методичного забезпечення формування в учнів визначених ключових компетентностей);
- *мотиваційно-аксіологічний* (пов'язаний з розвитком у здібних та обдарованих підлітків мотивації щодо оволодіння відповідними компетентностями, позитивного ціннісного ставлення до них);
- *когнітивно-практичний* (спрямований на забезпечення опанування учнями знаннями, вміннями, особистісними якостями, необхідними для прояву ключових компетентностей);
- *контрольно-коригувальний* (зорієнтований на здійснення систематичного контролю отриманих поточних результатів та при необхідності внесення відповідних змін у процес формування компетентностей у школярів).

Критеріально-результативний блок моделі містить

критерії й показники оцінювання (мотиваційно-ціннісний: розвиненість мотивів щодо оволодіння ключовими компетентностями та ціннісного ставлення до них; когнітивно-діяльнісний: сформованість знань та вмінь, що забезпечують прояв відповідних ключових компетентностей; особистісно-рефлексивний: сформованість особистісних якостей, необхідних для прояву ключових компетентностей, адекватність самооцінки їх сформованості), а також бажаний результат реалізації розробленої моделі: сформованість ключових компетентностей в інтелектуально-здібних та обдарованих учнів основної школи.

Висновки. Отже, у процесі проведення дослідження зроблено висновки про те, що структурно-функціональна модель формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання включає такі блоки: концептуально-цільовий (функції, методологічні підходи, мета, принципи); структурно-змістовий (структура та зміст ключових компетентностей); формувально-функціональний (засоби, методи, форми навчання, педагогічні умови, етапи формування цих компетентностей в учнів указаної категорії); критеріально-результативний (критерії й показники оцінювання, очікуваний результат). У подальшому дослідженні передбачається експериментально перевірити ефективність розробленої моделі.

Список використаної літератури

1. Антошкіна Л.І. Компетентнісний підхід в сучасній освіті / Л. І. Антошкіна // Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу. – 2014. – № 3 (27). – С.14-16.
2. Бузько В. Структурно-функціональна модель управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту / В. Бузько // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2014. – Вип. 29(3). – С. 4-15.
3. Горяча С.А. Формування в учнів ключової компетентності «Уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / С.А.Горяча. – Черкаси : ЧОПОПП, 2014. – 48 с.
4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія / Л. М. Калініна. – Херсон, 2005. – 275 с.
5. Кононец Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... док-ра пед. наук : 13.00.09 / Н. В. Кононец. – Полтава, 2017. – 485 с.
6. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczija.pdf>.
7. Концепція реалізації компетентнісного підходу в навчанні математики в основній школі / [О. Глобін, М. Бурда, О. Вашуленко, Т. Хмара] // Математика в рідній школі». – 2015. – № 6. – С. 2-10.
8. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І. С.», 2004. – С. 6-15.
9. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І. С.», 2004. – С. 34-46.
- 10.Ткачова Н. О. Аксіологічні основи педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. О.Ткачова. – Луганськ, 2007. – 512 с.
- 11.Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступу: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
- 12.Ягупов В. Принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании [Електронний ресурс] / В.Ягупов. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/10445/1/Польша_принципы_комп_подхода.pdf. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2017 р.

Ткачев Артем

кандидат педагогических наук

докторант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды, г.Харьков, Украина

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО СПОСОБНЫХ И ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлена структурно-функциональная модель формирования ключевых компетентностей способных и одаренных учащихся основной школы в процессе обучения. Эта модель включает следующие блоки: концептуально-целевой (функции, методологические подходы, цель, принципы), структурно-содержательный (структура, содержание ключевых компетентностей), формирующе-функциональный (средства, методы, формы, педагогические условия, этапы), критериально-результативный (критерии и показатели оценки, ожидаемый результат).

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, ключевые компетентности, обучение, способные и одаренные ученики, основная школа.

Tkachov Artem

Candidate of pedagogical Sciences, PhD

Doctoral Candidate of the Department of General Education and Pedagogy of Higher School, H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF CORE COMPETENCE FORMATION OF INTELLECTUALLY GIFTED AND TALENTED SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING

The article presents the developed and theoretically grounded structural and functional model of core competencies of intellectually gifted and talented secondary school students in the process of studying, which consists of the following units: conceptually-based, structural-content, functional-forming and criterial-effective. Thus, the conceptual target unit of this model contains the basic functions of core competencies (to satisfy the social need of decent citizens, to aim the real objects of surrounding reality to get targeted integrated application of knowledge and ways of life, to act over-objective elements of educational content, etc.), methodological approaches (systemic, synergistic, personally-active, axiological, competence, acmeological, participatory), purpose (to ensure the formation of students's competence), the basic principles (science, taking into account age and individual characteristics, practical orientation, differentiation of studies, the optimal combination of educational leadership with students' initiative and amateur skills, providing an objective diagnosis of students' achievements), the implementation process of core competencies formation of intellectually gifted and talented secondary school students.

Keywords: structural and functional model, core competencies, education, gifted and talented students, the secondary school.

Товканець Ганна Василівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядається проблема врахування закономірностей і принципів у формуванні педагогічної культури майбутнього вчителя. Обґрунтовано комплекс закономірностей формування педагогічної культури, що відображають зв'язки між структурними елементами системи, між структурними елементами педагогічної культури. Схарактеризовано принципи професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у ВНЗ, індивідуалізації та диференціації, культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя, педагогічної доцільності, цілісності педагогічного процесу, функціональності, фасилітації, когнітивно-соціального принципу, спільної творчої діяльності, багатовимірного, множинного опису, апелювання до педагогічної культури.

Ключові слова: майбутній вчитель, педагогічна культура, закономірності, принципи.

Вступ. Сучасна освіта потребує освіченого культурного, всебічно розвинутого гуманістично зорієнтованого вчителя, здатного творчо мислити та діяти в різних педагогічних ситуаціях. Виявленню можливостей удосконалення професійної підготовки сприяє розуміння закономірностей і принципів педагогічного процесу, зокрема формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Закономірності, відносини і взаємозв'язки, принципи діють переважно як тенденція, як об'єктивна передумова, можливість чи здатність, які для свого дійсного втілення вимагають активної, цілеспрямованої і організованої діяльності. Раціональне та ефективне використання принципів формування педагогічної культури передбачає досягнення певної єдності, узгодженості, надійного зв'язку між об'єктивною закономірністю і суб'єктивним розумінням педагогічного процесу чи явища, запобігання поглиблення суперечностей

Аналіз основних досліджень і публікацій. Розкриттю загальних основ розвитку професійної культури присвячені наукові доробки В.Андрущенка, В.Гриньової, В.Кременя, Н.Крилової, Н.Ничкало, В.Правоторова, Т.Саломатової, О.Сухомлинської Л.Хомич та інші дослідників. Проблема методології формування педагогічної культури, вивчення закономірностей і принципів професійної діяльності були предметом наукових досліджень У.Гончаренка, С.Барбіної, В. Гриньової, С. Гончаренка, О.Дубасенюк, І.Зязюна, М. Євтуха та інших.

Визначення мети та завдання дослідження. Науковці підкреслюють, що у сучасному суспільстві нагальною є потреба у вихованні висококультурного вчителя, здатного оволодівати системою загальнолюдських і професійних цінностей, моральних норм поведінки в динамічній соціокультурній сфері, що вимагає високого рівня сформованості педагогічної культури випускників педагогічних спеціальностей освіти [6, с.26]. Загальну стратегію вирішення цілей освітнього процесу трактують як підставу для виокремлення закономірностей формування педагогічної культури у студентів ВНЗ та визначення принципів, що зумовлені закономірностями педагогічного процесу, які виражають істотні і необхідні зв'язки між його умовами і результатом.

На нашу думку, в сучасних умовах важливо посилити акцентування уваги на закономірностях і принципах як регулятивних категоріях формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

Мета статті: обґрунтувати закономірності й принципи формування педагогічної культури майбутнього вчителя з урахуванням сучасних наукових підходів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що під закономірністю розуміється повторюваний суттєвий зв'язок явищ суспільного життя або етапів історичного проце-

су. Закономірності педагогічного процесу детерміновані соціальними умовами (зокрема, конкретно історичними, соціокультурними), природою людини, сутністю і специфікою освітнього процесу і відображають узагальнені знання і педагогічний досвід в різних сферах.

Зовнішні закономірності характеризують залежність виховання від суспільних процесів та умов, зокрема соціально-економічної та політичної ситуацій, рівня культури, ідеології, політики, права, моралі, потреб суспільства у певному типі особистості та рівні її вихованості. Внутрішні закономірності обґрунтовують зв'язки між компонентами педагогічного процесу (метою, змістом, методами, засобами та формами); типом діяльності викладача й студента; особистим ставленням майбутніх фахівців до процесу виховання та ефективністю його результатів [1, с.135].

Відповідність навчально-виховних впливів суб'єктив навчання духовним потребам і пізнавальним можливостям студентів як закономірність педагогічного процесу виявляє спрямованість дій усіх суб'єктів педагогічного процесу, прагнення врахувати внутрішні сили студентів у розв'язанні завдань їхньої соціалізації та професійної підготовки. Їхня діяльність, з одного боку, має максимально відповідати завданням майбутньої професійної діяльності студентів, а з другого – індивідуальним і груповим особливостям людей, фізичним та інтелектуальним можливостям, рівню навченості й вихованості.

Моделювання (відтворення) процесів соціалізації та професійна підготовка студентів у відповідності до умов діяльності як закономірність потребує, щоб педагогічний процес відповідав особливостям сучасної економіки, а процес підготовки студентів відбувся з урахуванням їхніх дій в інформаційному суспільстві [2, с.163].

Ефективність формування педагогічної культури майбутнього вчителя залежить від стабільності функціонування освітньо-виховної системи, що забезпечує збереження соціально-ціннісних традицій певної освітньої установи і наступність у вихованні; від здатності у вищому навчальному закладі створити цілісне культурно-виховне середовище завдяки інтеграції виховного потенціалу різних його сфер: соціальної, освітньої, інформаційної, культурної; від комплексної реалізації основних її функцій освітньо-виховної системи, таких як аналітична, проєктивна, прогностична, діагностична, організаційна, регулятивна й корекційна; від моделювання та проєктування у вищій освітній установі різних системно-структурних утворень і процесів (система виховання, система виховної роботи, система підвищення майстерності різних категорій тощо).

Принципи у сучасній педагогічній науці розглядаються як відправна точка побудови педагогічної діяль-

ності, інструментальне, визначене в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей; знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, виражені в формі, що дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики [3, с.67].

Ми визначили загальні та специфічні принципи формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

До групи загальних принципів нами включені такі принципи, які мають універсальний характер, детермінують практичну педагогічну діяльність у вищій школі і безпосередньо пов'язані з закономірностями формування педагогічної культури: принцип професійної спрямованості цілісного освітнього процесу у вузі, принцип індивідуалізації та диференціації і принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя.

До групи специфічних принципів відносяться: принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності, принцип функціональності, принцип фасилітації, принцип когнітивності, принцип спільної творчої діяльності, принцип багатомірності і множинного опису, принцип апелювання до культури. Розглянемо детальніше сутність принципів.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у ВНЗ. Професійна спрямованість розглядається сучасними вченими (В. Загвязинський та інші) в трьох основних аспектах: як професійна спрямованість особистості студента, викладача, що виражається в комплексі професійно-особистісних якостей; як професійна спрямованість діяльності студентів, викладачів, що виявляється в навчальній, науково-дослідницькій і практичній діяльності; як професійна спрямованість освітнього процесу у вузі, яка знаходить відображення в цілях, змісті, формах, методах і результатах спільної діяльності суб'єктів даного процесу. Це орієнтація на вивчення загальних наукових основ і специфіки конкретної професії. Реалізація даного принципу в умовах нової особистісно-орієнтованої парадигми освіти полягає в професіоналізації змісту, форм і методів спільної діяльності викладача і студентів і орієнтації не на традиційні знання, інформацію і фактичний матеріал, а на базові культурні цінності (толерантність, підтримка, співробітництво та ін.). Крім того, реалізація принципу професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у ВНЗ потребує вирішення організаційних питань у виборі форм і методів, засобів навчання, в насиченні освітніх засобів культурним змістом, у використанні культурних норм і співвіднесення навчально-виховного процесу з культурними і професійно-педагогічними цінностями і завданнями.

Принцип індивідуалізації і диференціації. Індивідуалізація навчання трактується як організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів, що дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного студента [8]. Під індивідуалізацією процесу формування педагогічної культури розуміють створення таких умов, які сприяють реалізації майбутніми учителями всіх властивостей людської індивідуальності в процесі педагогічної взаємодії. Диференціація процесу формування педагогічної культури трактується як врахування індивідуальних особливостей студентів, об'єднаних в групи для спільної пізнавальної діяльності за встановленими ознаками в умовах певної навчальної ситуації [4, с. 10].

Сутність принципу індивідуалізації та диференціації полягає у визначенні стратегії і тактики формування педагогічної культури. Як правило, реалізується у виборі змісту, складання навчальних програм, підготовці навчальних посібників і методичних рекомендацій.

Включення даних принципів в систему принципів формування педагогічної культури майбутніх вчителів забезпечує професійну підготовку, орієнтовану на розвиток здібностей студентів в оцінюванні особистісних, професійно-педагогічних якостей, на «прийняття» і усвідомлення цінності прийомів індивідуалізації та диференціації в освітньому процесі ВНЗ і школи.

Принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя. спрямований на визначення специфіки процесу освіти, акцентованого на формування особистості вчителя, що володіє цілісним педагогічним поглядом на світ дитини, на дитинство і на особистість кожної дитини як унікальної цілісності. У зв'язку з цим реалізація професійно-педагогічної діяльності передбачає відповідність і узгодженість потреб педагогічної теорії і практики в такому процесі, який означає певну міру відповідності глобальної культури і компонентів процесу формування педагогічної культури у студентів вузу – майбутніх вчителів. Реалізація даного принципу передбачає побудову процесу підготовки майбутнього вчителя на основі духовної спадкоємності з урахуванням внутрішніх чинників; розширення сфери культурного впливу на освіту і процес підготовки майбутнього вчителя. Даний принцип передбачає врахування організації діяльності суб'єктів освіти в ВНЗ як культурної за формою, змістом, спрямованістю; здійснення процесу підготовки майбутнього вчителя з урахуванням культурних норм і моральних імперативів, а також дидактичних взірців; опосередкування освіти загальнолюдськими цінностями і її орієнтації на ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

До специфічних принципів формування педагогічної культури майбутнього вчителя відносимо: принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності педагогічного процесу, принцип функціональності.

Принцип педагогічної доцільності. Для визначення сутності та специфіки реалізації даного принципу необхідно дати загальне трактування поняття доцільності. Під педагогічною доцільністю розуміється міра педагогічного втручання, розумна достатність [5, с. 163]. Реалізація принципу педагогічної доцільності передбачає виявлення джерела перетворення педагогічної системи (її структури або функцій) і рішення проблеми індивідуалізації системного об'єкта в двох напрямках: а) встановлення неможливості обмеження тільки типологічними характеристиками і б) визнання наявності у системі деякого безлічі індивідуальних характеристик і ступенів свободи.

Принцип цілісності педагогічного процесу означає методологічну акцентуацію на морфологічну та функціональну відмежованість системи, яка характеризується глибокою внутрішньою інтеграцією; передбачає виокремлення сторін, елементів, відносин, яке можна робити тільки умовно, тимчасово, постійно співвідносячи одержувані результати з ходом всього педагогічного процесу. Реалізація принципу здійснюється в двох основних площинах: в пошуку специфічних механізмів і зв'язків цілісності та у визначенні найбільш суттєвих і характерних форм взаємодії цілісного об'єкта з середовищем. Принцип цілісності педагогічного процесу може реалізуватися у формі особливого опису системи і процесу формування педагогічної культури у майбутніх вчителів в цілому, відмінного від опису виділених структурних елементів, а також обґрунтування інтенції на особливе, протилежне даній системі середовище, в основі якого лежить її внутрішня активність. Внутрішня активність системи і процесу формування педагогічної культури у майбутніх вчителів проявляється в зміні будь-якого структурного елементу або функціонального компоненту, що призводить до зміни всіх інших елементів і компонентів, а властивості цілісної системи інтегруються властивостями вхідних в її склад елементів і

компонентів.

Принцип функціональності в формуванні педагогічної культури майбутніх вчителів передбачає, перш за все, усвідомлення майбутніми вчителями функціонального призначення всіх аспектів педагогічної культури, що реалізуються в різних методах і формах навчання. Відповідно до принципу функціональності, об'єктом засвоєння є не засоби і явища, а функції, виконувані ними. Таким чином, функціональність процесу формування педагогічної культури у майбутніх вчителів визначає необхідність використання таких зразків і моделей педагогічної взаємодії, які функціонують в пізнавальних і практико-проектних ситуаціях з урахуванням формальних і функціональних труднощів оволодіння педагогічною культурою. Реалізація даного принципу здійснюється, перш за все, в установках і формулюваннях педагогічних завдань з установкою на їх функції в конкретній педагогічній практиці.

Принцип фасилітації у формуванні педагогічної культури у майбутніх вчителів визначає стратегію і тактику в управлінні процесом навчання і означає стимуляцію і обмеження одночасно [6]. Він реалізується через взаємодію студентів і викладача в моделі особистісно-орієнтованої педагогіки на основі співуправління, відкритості, творчості, встановлення контактів для індивідуального вдосконалення, забезпечення формування якостей особистості за допомогою засобів педагогічного навчання і оптимістичної перспективи. Це дає можливість розширення меж свободи й відповідальності учасників освітнього процесу в практичній діяльності.

Когнітивно-соціальний принцип. Сутність когнітивного принципу полягає в такій організації освітнього процесу, коли на етапі усвідомлення нового відбувається утворення концепту шляхом, що збігається з природним шляхом пізнання, властивим психіці людини. Соціальний аспект синтезується з психологічним і реалізується в єдності з педагогічним в режимі співуправління через структурування різних видів освітніх ситуацій, пізнавальних завдань, у виборі варіативних когнітивних прийомів (стратегій): метакогнітивних (планування, самокорекція, самооцінка), когнітивних (повторення, класифікація, трансференція тощо), соціальних (співпраця, партнерство, співтворчість) і афективних (контроль емоцій і ін.).

Принцип спільної творчої діяльності передбачає насичення освітніх засобів творчим змістом, використанням норм, співвіднесення навчальної діяльності з педагогічними цінностями і завданнями, створення нових артефактів. Спільна творча діяльність повинна сприяти процесам соціалізації студентів, самореалізації, самоактуалізації.

Реалізація даного принципу здійснюється через моделі спільної творчої діяльності в процесі формування педагогічної культури у майбутніх вчителів, які включають:

- інформаційно-культурне забезпечення, що полягає в перетворенні, впорядкуванні і структуруванні необхідної інформації, що включає культурологічні відомості, тезаурус, знання про культурні норми, поведінкові патерни (набір стереотипних поведінкових реакцій або послідовностей дій), культурні зразки тощо;
- врахування особливостей реального інноваційного освітнього середовища і спрямованість спільної творчої діяльності на збереження і примноження всього різноманіття освітніх цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності в освітніх системах, на становлення позиції особистісно-орієнтованого підходу в освіті;
- концептуалізацію пріоритету педагогічної культури, що включають систему теоретичних знань, поведінкових зразків і моделей, цінностей педагогічної культури. Формування педагогічної культури здійсню-

ється на основі спільної культуротворчої діяльності студентів в рамках різних модельованих ситуацій, навчальних ситуацій, представлених в офіційному, неофіційному, професійному та соціокультурному аспектах.

Принцип спільної творчої діяльності означає, таким чином, максимальну реалізацію креативних здібностей майбутніх вчителів в різних освітніх ситуаціях, створення нових артефактів, розвиток вміння інтерактивної взаємодії.

Принцип багатомірного, множинного опису. Найбільш повне засвоєння компонентів педагогічної культури, знань, сутнісних характеристик педагогічної культури матиме місце у разі множинного опису змісту педагогічної культури як феномена [7, с.72; 8]. При такому підході кожен спосіб розгорнення навчальної інформації виступає як певний спосіб мислення, в якому фіксується особливий підхід до фактів і їх зв'язків. Для студентів різні способи декомпозиції цілого виступають як можливі правила, на основі яких і відповідно до яких буде відбуватися подальше згрупування подій і їх узагальнення в інтегральну цілісну картину. При декількох способах розгляду явищ педагогічної культури і пов'язаної з нею педагогічної діяльності, які виступають для студентів як опорні узагальнені правила, і при високій інтегрованості їх системи, розширюються можливості для класифікації безлічі одиничних явищ і формування стрункої інтегрованої системи знань. Розробка такої системи основних правил, яка дозволила б прогнотувати приватні факти і явища, виходячи з невеликого числа принципів, становить одне з головних завдань психології пізнавальної діяльності [9, с.80].

Принцип апелювання до культури виражених як апелювання до норм професійної культури, що базується на законах переваги потреб (Б.Ананьєв [10] і дозволяє охарактеризувати сутність процесу формування педагогічної культури як самостійне, адекватне цінностям суспільства і особистості майбутнього вчителя до норм культуровідповідності педагогічної діяльності. Формування педагогічної культури можна здійснювати на основі культурологічного підходу поряд з іншими [11]. Принцип пов'язаний з метою освіти: виховання людини культури, здатної до самовизначення і продуктивної творчої діяльності по відтворенню культурного середовища, та становлення особистісного світу через індивідуальний досвід і духовно-практичний досвід людства.

Висновки. Формування педагогічної культури в майбутніх вчителів включає комплекс закономірностей формування педагогічної культури, що відображають зв'язки між структурними елементами системи, між структурними елементами педагогічної культури. Принципи формування педагогічної культури майбутнього вчителя описуються з позиції відповідності закономірностям і включають принцип професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у ВНЗ, принцип індивідуалізації та диференціації, принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя, принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності педагогічного процесу, принцип функціональності, принцип фасилітації, когнітивно-соціальний принцип, принцип спільної творчої діяльності, принцип багатомірного, множинного опису, принцип апелювання до педагогічної культури, що конкретизуються в змістовно-смісловому наповненні концепції системи формування педагогічної культури у майбутніх вчителів в освітньому середовищі.

Перспективами подальших досліджень є виявлення умов ефективного функціонування і розвитку досліджуваного явища, що дозволяють визначати і охарактеризовувати об'єкти та встановлювати особливості суб'єктів процесу формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

Список використаної літератури

1. Бондаренко В.І. Теоретичні і методичні засади формування іміджу майбутнього вчителя технологій у системі виховної роботи педагогічного університету / дис.. на здобуття наук. ступеня докт. пед. н.; спец.: 13.00.07 – теорія і методика виховання; Володимир Іванович Бондаренко; Східноукраїнський нац. ун-т ім.В.Даля, Сєвєродонецьк. – К., 2016. – 489 с.
2. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи / В.Л.Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И.Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
4. Беспалько В.П. О возможности системного подхода в педагогике / В.П.Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 7. – С.7-13.
5. Педагогический словарь / под ред. Г.М.Коджаспировой, А.Ю.Коджаспирова. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б.Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.
7. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
8. Ворон М. Множинний інтелект: від теорії до практики / М.Ворон, Ю.Найда [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gu.osvita.ua/school/5>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А.Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С.79-88
10. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
11. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ст. д.пед. н, спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України, м. Київ. – К., 2001. – 40с.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Товканец Анна

доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой теории и методики начального образования
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема учета закономерностей и принципов в формировании педагогической культуры будущего учителя. Обосновано комплекс закономерностей формирования педагогической культуры, отражающие связи между структурными элементами системы, между структурными элементами педагогической культуры. Охарактеризованы принципы профессионально-педагогической направленности целостного образовательного процесса в вузе, индивидуализации и дифференциации, культурной детерминации подготовки будущего учителя, педагогической целесообразности, целостности педагогического процесса, функциональности, фасилитации, когнитивно-социальный принцип, совместной творческой деятельности, многомерного, множественного описания, призывов к педагогической культуры.

Ключевые слова: будущий учитель, педагогическая культура, закономерности, принципы.

Tovkanets Ganna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

LAWS AND PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT STRATEGY DURING THE FUTURE TEACHER PEDAGOGICAL CULTURE FORMATION

The article deals with the problematics of encountering laws and principles during the future teacher pedagogical culture formation. Modern education requires a culture competent, fully developed, human oriented teacher who can think creatively and act in different teaching situations professionally. Identifying opportunities for professional training would promote understanding of laws and principles of the educational process, including the future teacher pedagogical culture formation. The purpose of the article is to justify laws and principles of future teacher pedagogical culture formation in accordance with the newest scientific approaches. There have been grounded complex patterns of pedagogical culture, reflecting the links among pedagogical culture structural elements. Principles that are universal, determine practical teaching career in higher education and are directly related to the laws of pedagogical culture formation have been identified, among them: principle of professional orientation of the holistic educational process in high school, principle of individualization and differentiation, and principle of cultural determination of future teacher. Author has determined the principles of professional and pedagogical orientation of holistic educational process at the university, individualization and differentiation, cultural determination of future teacher, educational relevance, pedagogical process integrity, function, facilitation, cognitive and social principle of joint creative activity, multidimensional, multiple description, principle of appeal to pedagogical culture.

Key words: future teacher, pedagogical culture, conformity, principles.

УДК 373.5.091.313

Трубачева Світлана Едуардівна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

Чорноус Оксана Володимирівна

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАПРЕДМЕТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито дидактичні особливості метапредметних педагогічних технологій в умовах профільного навчання. Проаналізовано особливості їх застосування в інваріантній та варіативній складових змісту освіти в старшій школі. Розглянуто структуру педагогічних технологій та методологічні вимоги до них. Висвітлено освітні, виховні та розвивальні пріоритети у застосуванні технологій профільного навчання та метапредметних технологій зокрема. Проаналізовано ряд метапредметних технологій з точки зору реалізації завдань профільного навчання.

Ключові слова: метапредметні педагогічні технології, профільне навчання, старша школа.

Вступ. Основна ідея оновлення старшої школи полягає в тому, що вона має стати більш індивідуалізованою, функціональною й ефективною. Профільне навчання на сучасному етапі розвитку освіти розглядається як багатосторонній комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної освіти, який дозволяє за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу в більшій мірі враховувати інтереси, схильності й здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти. Для реалізації цих завдань важливо, перш за все, визначитися з пріоритетами в галузі педагогічних технологій. Тому одним з важливих питань організації профільного навчання є визначення ефективних технологій, їх місця в структурі профільного навчання та змістового наповнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У профільних класах починають застосовуватись нові, частково «визівські» технології з метою без адаптаційного переходу до форм навчання, що застосовуються у ВНЗ. При вивченні профільних предметів у профільних школах частіше, ніж у непрофільних, використовуються лекції і семінари. Ускладнення змісту профільних предметів ставить вчителя перед необхідністю застосування лекції. А в режимі семінару школярі оволодівають прийомами полілогу, діалогу, правилами ведення дискусії тощо. Окрім класичної лекції і семінару, є чимало споріднених форм: конференції, ділові ігри, захист проєктів. Способи навчання в сучасній профільній школі наближаються до дослідницьких методів здобуття знань. У профільних класах все частіше застосовуються науково – практичні експедиції (етнографічні, геологічні тощо), навчання за індивідуальними проблемно-пізнавальними програмами для особливо вмотивованих та обдарованих учнів. Дослідницькі завдання привабливі тим, що дозволяють оволодівати методами розв'язання наукових завдань, розвивають самостійність. Орієнтація на самостійність передбачає розвиток у учнів рефлексії.

Технологічний підхід у освіти сьогодні активно розробляється, йому присвятили свої роботи В.П.Беспалько, С.П.Бондар, І.М.Дичківська, Н.З.Дудник, М.В.Кларин, О.І.Пометун, О.Л.Протас, Г.К.Селевко, С.О.Сисоєва М.М.Чепіль, А.В.Уман та інші вчені. Н.М.Ткачук аналізуючи сучасні педагогічні технології у старшій профільній школі, виділяє як основні: технологію модуль-

© Трубачева С.Е., Чорноус О.В.

ного навчання, технологію інтерактивного навчання, проблемно-пошукові технології, проєктну технологію та комунікативні технології. На нашу думку доцільно також приділити більше уваги комплексним метапредметним технологіям, спрямованим на розвиток мислення учнів з посиленням профорієнтаційних та соціальних змістових аспектів.

Мета статті – розкрити дидактичні особливості метапредметних педагогічних технологій, висвітлити їх потенційні можливості у реалізації завдань профільного навчання.

Виклад основного матеріалу. Модель старшої школи передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що сприяє забезпеченню гнучкості системи профільного навчання. Ця система повинна включати в себе базові загальноосвітні, профільні навчальні предмети, навчальні предмети за вибором, обов'язкові спеціальні навчальні курси та курси за вибором. Відповідно технології навчання мають свої особливості застосування в залежності від типу навчального предмета або курсу в якому вони використовуються. Ці особливості полягають не стільки в зміні алгоритму або організаційних компонентів, скільки в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, сучасному інструментарію та способах реалізації. Так, базові загальноосвітні предмети – становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти. Відповідно технології навчання мають носити більш традиційний характер та унормовану тематику.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено і передбачають більш повне опанування понять, законів, теорій; використання інноваційних технологій навчання; організації дослідницької, проєктної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо. Профільні предмети забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, в т.ч. і професійній, яка визначається специфікою профілю навчання. Реалізація технологій профільного навчання тут також є залежною від внутрішньої шкільної форми його організації – профільні класи в однопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах;

профільні групи в багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (в тому числі різновікові).

Тематика технологій з професійною орієнтацією старшокласників частіше знаходить місце в процесі викладання курсів за вибором. Їх завдання – орієнтувати у світі професій на стику різних предметів у межах природничо-наукового, соціально-економічного, фізико-математичного профілів. Зміст такого курсу має виходити за межі одного предмета і вирішувати проблеми, що вимагають синтезу знань з ряду предметів. Вони покликані забезпечити варіативність всередині школи, паралелі, класу, тобто індивідуалізацію та актуалізацію навчання.

Сучасні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних та дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями у відповідності з обраною проблематикою. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивне співробітництво учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних та ін. Таким чином, застосування технологій профільного навчання має посприяти формуванню досвіду діяльності старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад сімейних, соціальних, суспільних традицій. Така робота спонукатиме учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього самих різних видів діяльності і різноманітних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування в світі інформаційних потоків, що мають велике значення в загальнокультурному розвитку особистості [3; 4; 5].

Метапредметні технології розглядаються як педагогічні способи роботи з мисленням, комунікацією, дією, розумінням і рефлексією учнів. Використання метапредметних технологій у викладанні традиційних навчальних предметів дозволяє демонструвати учням процеси становлення наукових і практичних знань, переорганізовувати навчальні курси, включаючи в них сучасні питання, завдання і проблеми, значимі для молоді.

Впровадження сучасних освітніх технологій не означає, що вони повністю замінять традиційну методику викладання, вони є її складовою частиною. Адже педагогічна технологія – це сукупність методів, методичних прийомів, форм організації навчальної діяльності, що ґрунтуються на теорії навчання і забезпечують досягнення запланованих результатів. Предметом сучасної педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителів та учнів у будь-якій галузі діяльності, організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів та прийомів навчання чи виховання тощо. В результаті досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні школярами знань, умінь і навичок, формування соціально ціннісних форм і навичок поведінки.

З даних визначень випливає, що педагогічна технологія максимально пов'язана з навчальним процесом – діяльністю вчителя й учня, її структурою, засобами, методами і формами. Тому в структуру педагогічної технології входять: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні і конкретні; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального про-

цесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основним методологічним вимогам. До них можна віднести наступні:

1) концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;

2) системність. Педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

3) керованість, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

4) ефективність. Сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;

5) відтворюваність. У разі можливого застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Для реалізації завдань профільного навчання особливо важлива наявність в освітній технології соціальної складової яка пов'язана не тільки з адаптацією учнів до сучасних соціально-економічних умов, але і необхідністю їх вивчення, освоєння та участі в цих процесах. Так, зокрема метапроектні технології мають можливості для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення. Робота над метапроектом дозволяє учням не лише пізнавати світ, відкривати його нові, невідомі сторони, але і вступати з ним в активний діалог, встановлювати комунікативні взаємини, як з партнерами по проектній діяльності, так і з навколишнім світом. Найважливішим результатом стає усвідомлення учнями значущості спілкування і спільної діяльності, оволодіння умінням встановлювати контакти, вислуховувати і розуміти інші точки зору, узгоджувати свої дії, вступати в дискусію. Метапроекти, на відміну від короткострокових і навіть міжпредметних проектів, завжди мають соціальну складову. Виконання метапроектів, має соціальні аспекти, забезпечує ретрансляцію, відтворення соціального досвіду, більш того, його творче освоєння, збагачення. Соціально орієнтовані метапроекти допомагають старшокласникам зрозуміти і прийняти існуючу в суспільстві систему моральних цінностей; проектування вже саме по собі є соціально значущим процесом, оскільки формує вміння знаходити рішення найрізноманітніших проблем, закладених у метапроекті або тих, що виникають в процесі проектної діяльності. К.Ю. Колесина розглядає навчальний метапроект як самостійну, дослідницьку, творчу, інформаційно-пізнавальну, практико і соціально орієнтовану діяльність учнів, реалізовану у відповідності з програмою та етапами проектної діяльності, починаючи з формулювання проблеми і закінчуючи презентацією результатів проектування [2].

Для реалізації завдань профільної школи доцільною також є організація дослідницької діяльності учнів. Дослідницька діяльність дозволяє учням увійти в культурний простір самовизначення: виявити схильності до ведення науково-дослідної діяльності; розвинути інтерес до пізнання світу, сутності процесів і явищ (науки, техніки, мистецтва, природи, суспільства тощо); розвинути вміння самостійно, творчо мислити; допомогти у виборі професії. З точки зору педагогічної психології і освіт-

ньої практики важливо, що дослідження тісно пов'язано з прогнозуванням, а тому може служити ефективним інструментом розвитку інтелекту і креативності дитини, які є стрижневими в навчанні і мають метапредметний характер. Метапредметним результатом дослідницького навчання є сформованість в учнів загальнонавчальних компетентностей, які вимагають значного інтелектуального розвитку учня (абстрактного мислення, саморефлексії, визначення особистої позиції, самооцінки, критичного мислення та інші характеристики) і стають універсальною базою підготовки учнів [5].

Значну роль у підвищенні ефективності метапредметних освітніх технологій відіграють мультимедійні засоби навчання. Мультимедіа – це представлення об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, а з допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку, тобто у всіх відомих формах. Одна сторінка тексту містить близько 2 Кбайт інформації. Викладач вимовляє цей текст приблизно протягом 1-2 хвилин. За ту ж хвилину повноекранне відео приносить близько 1,2 Гбайт інформації. Ось чому "краще один раз побачити, ніж сто разів почути". Використання мультимедійних технологій найбільш оптимально і ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку. Освітній аспект: сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення. Розвивальний аспект: розвиток пізнавального інтересу в учнів, вміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності учнів. Виховний аспект: виховання наукового світогляду, вміння чітко організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги.

Застосування мультимедійних технологій дозволяють підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих учнів за рахунок цілого ряду факторів: процес навчання охоплює всіх учнів, їх поведінка при цьому контролюється педагогом і однокласниками; гра не викликає стресової реакції. При використанні мультимедійних технологій структура уроку принципово не змінюється. У ньому, як і раніше, зберігаються всі основні етапи, змінюються, можливо, тільки їх часові характеристики. Необхідно відзначити, що етап мотивації в даному випадку збільшується і несе пізнавальне навантаження. Це необхідна умова успішності навчання,

оскільки без інтересу до поповнення відсутніх знань, без уяви і емоцій неможлива творча діяльність учня.

В процесі мультимедійного уроку розвиваються елементи творчості і самоаналізу, включаються додаткові резерви особистості, підвищується мотивація учнів до успішної діяльності. Учень прагне знайти нові грані у того чи іншого явища, переосмислити поняття з урахуванням власного досвіду та ситуації. Розвивається продуктивна, активно-пошукова діяльність, мислення [1]. Мультимедійні програмні засоби мають значні можливості у відображенні інформації, безпосередньо впливають на мотивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність і, таким чином, на ефективність навчального процесу в цілому.

Методика використання мультимедійних технологій передбачає: удосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, поліпшення якості навчання і виховання, що підвищить інформаційну культуру учнів, підвищення рівня підготовки учнів в галузі сучасних інформаційних технологій, демонстрацію можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри. Мультимедійні уроки допомагають вирішити наступні дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю, сформувати мотивацію до навчання в цілому і до інформатики зокрема, надати навчально-методичну допомогу учням у самостійній роботі над навчальним матеріалом.

Висновки. Застосування технологій, їх удосконалення, модернізація, або розробка нових передбачає необхідність ознайомлення з їх специфікою, особливостями структури, функцій, усталеними характеристиками. Ідеологія метатехнологій профільного навчання передбачає широке використання дослідницьких, проблемних методів застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, а й культури спілкування, вміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності. Застосування метатехнологій дозволяє підвищити рівень самоосвіти і творчого освоєння знань. Учитель є організатором самостійної пізнавальної діяльності старшокласників, відкриваючи перед ними різні шляхи і методи організації самостійного пізнання.

Список використаної літератури

1. Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи: монографія /Волинський В.П., Черноус О.В., Якушина Т.В., Красовський О.С. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 320 с.
2. Колесина К.Ю. Метапредметная проектная деятельность в системе метапроектного обучения // К.Ю.Колесина, А.В.Мирошниченко. –[Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rpj.sfedu.ru/index.php/rpj/article/viewFile/20/16>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Трубочева С.Е. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу [Текст] / С.Е.Трубочева, С.І.Трубочев //Педагогика: традиции и инновации: Материали ІУ Міжнародної науково-практичної конференції (г.Запоріжжє, 17-18 февраля 2017 г.) — Херсон: Издательский дом «Гельветика», 2017. – Ч II. – С.105-108.
4. Трубочева С.Е. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання [Текст]/С.Е.Трубочева, О.В.Черноус //Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 1 (38). – С. 298-302. – 344 с.
5. Трубочева С.Е. Дослідницькі технології як засіб реалізації метапредметного підходу в навчанні [Текст] / С.Е.Трубочева // Біологія і хімія в рідній школі. – №3. – 2015. – С.34-38. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Трубачева Светлана Эдуардовна
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
старший научный сотрудник отдела дидактики
Институт педагогики НАПН Украины, г.Киев, Украина

Черноус Оксана Владимировна
кандидат педагогических наук
старший научный сотрудник отдела дидактики
Институт педагогики НАПН Украины, г.Киев, Украина

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрыты дидактические особенности метапредметных педагогических технологий в условиях профильного обучения. Проанализированы особенности их применения в инвариантной и вариативной составляющих содержания образования в старшей школе. Рассмотрена структура педагогических технологий и методологические требования к ним. Отражены образовательные, воспитательные и развивающие приоритеты в применении технологий профильного обучения и метапредметных технологий в частности. Проанализирован ряд метапредметных технологий с точки зрения реализации задач профильного обучения.

Ключевые слова: метапредметные педагогические технологии, профильное обучение, старшая школа.

Trubacheva Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Senior Researcher
Senior Researcher of the Department of Didactics
Institute of Pedagogy of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Chornous Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Senior Researcher of the Department of Didactics
Institute of Pedagogy of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

DIDACTIC FEATURES OF META-SUBJECT TECHNOLOGIES IN CONDITIONS OF PROFILE TRAINING

The article is devoted to the problem of interdisciplinary didactic features of pedagogical technologies in the conditions of profile training. The article analyses the peculiarities of their application in the invariant and variable components of educational content in high school, also it is analyzed the structure of pedagogical technologies and methodological requirements. The article is reflects educational and developmental priorities in the application of technologies education and interdisciplinary technologies in particular. The article is analyzed a number of interdisciplinary technologies from the point of view of implementation of the tasks of profile training. Meta-subject technologies are considered as a pedagogical ways of working with thinking, communication, action, understanding and reflection of students. The introduction of modern educational technologies does not mean that they will completely replace traditional teaching methods, they are part of it.

Keywords: meta-subject educational technology, profile training, high school.

Фельцан Інна Михайлівна

старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЄВРОПІ

Сучасна педагогіка знаходиться на етапі розширення свого теоретичного фундаменту, з метою забезпечення потреб соціуму. Це спричинено глобальними світовими процесами: швидкі темпи технологічного розвитку, уніфікація світової спільноти, збільшення тривалості життя, зміна вимог щодо професійних навичок та компетенцій. Розширення теорії неможливе без глибокого аналізу історії становлення категорії. Термінологія напряму повинна відповідати основним завданням процесу навчання дорослого студента. Чітке розуміння причин її появи, дасть змогу уникнути словесних конфузів, що ведуть до неправильної інтерпретації теорії, та, як результат цього, методології обраного напрямку.

Ключові слова: освіта дорослих, андрагог, соціальні зміни, глобалізація, інтелектуальна уніфікація світу, форми навчання.

Вступ. Освіта дорослих займає одну з ключових ідей в системі розвитку та модернізації освіти загалом. Вона залучає до співпраці виробничий сектор та державу, є гарантом соціального захисту в галузі освіти в період економічної кризи, вирішує проблему самореалізації під час виробничого спаду. Уряди європейських країн створюють нові стратегії розвитку освіти дорослих, наголошуючи на важливості доступності змістового інформаційного контенту, що давало б можливість ознайомлюватися з програмами фінансування, стажування, перекваліфікації, здобуття нових навичок для дорослого населення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Історико-педагогічні аспекти становлення освіти дорослих вивчалися такими науковцями як О.Аніщенко, Е.Богів, Н.Ващенко, Л.Вовк, А.Вихрущ, О.Вознюк, І.Воробець, З.Гіптерс, Н.Глушаниця, О.Давиденко та ін. Формування теоретичного фундаменту освіти дорослих, були предметом дослідження М.Гордієнка, Т.Власюка, Р.Кравець, І.Ставицької та ін.

Мета та завдання дослідження. Науковці підтверджують необхідність створення єдиної інформаційної бази, яка б давала змогу ознайомлюватися з основними процесами, що відбуваються в освіті дорослих, хронологічно систематизувати термінологію та теоретичну концепцію. Метою статті є узагальнити та систематизувати історичну хронологію розвитку теоретичного та термінологічного апарату освіти дорослих, сформулювати цілісну картину основних понять у сфері. Під час дослідження були використані: порівняльний метод (на прикладі США та Європи); теоретичний аналіз (вчення М.Ноулза); індукції та дедукції (для розуміння специфіки розвитку освіти дорослих у ХХст.)

Виклад основного матеріалу. Сьогодні існує багато науковців, які пропагують ідею освіти для тих, хто досягнув зрілого віку (А.Фейс з університету Лінкопінга, Швеція; Дж.Голфорд з Нотінгемського університету, Великобританія; П.Расмусен з Ольборзького університету, Данія та ін.), адже саме на них покладено відповідальність змін у соціумі, емоційна зрілість таких студентів підвищує ефективність їх взаємодії з оточенням, мобільність та гнучкість свідомості, через вже набутий досвід, сприяють їх пристосуванню до реалій життя [11].

Перший семінар з історії освіти дорослих відбувся у червні 2009 р. при Громадському університеті Турку, Фінляндія, де представники 8 країн (Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Угорщина, Японія, Португалія і Швеція) зробили спробу охарактеризувати основні періоди становлення освіти дорослих у світі. Аналізуючи історію людства, можемо пригадати стародавній філософів (Плагон, Арістотель, Плутарх, Піфагор, Сократ, Сенека, Ціцерон та ін.), котрі взяли на себе роль педагогів, які ділилися своїми революційними ідеями зі студентами, щоб розвинути їх свідомість та принести

зміни у суспільство. Ці філософи були першими андрагогами, які передавали знання про світ дорослим, які намагалися збагнути сенс життя. Беручи до уваги вище зазначене, багато хто стверджує, що освіта дорослих зародилася у Європі.

Перші організовані інституції освіти дорослих були дистанційні школи, що були високо затребувані у Європі 19ст.: Німеччина, Франція, Великобританія. До прикладу, у 1840 р. англійський освітянин І. Пітман навчав стенографії через листування [12]. Пізніше, члени ліцеїв проводили дискусії, відвідували лекції, семінари. Були створені подорожуючі групи, які виступали в різних європейських містах з лекціями.

Вкінці Другої світової війни, багато європейських урядів започатковували програми для колишніх солдатів, які бажали отримати нові професійні навички. З'явилися місцеві коледжі, літні табори, та освітні програми орієнтовані на дорослого студента. Відтепер, на офіційному рівні уряд визнавав важливість освіти дорослих, та фінансував програми стажування, перекваліфікації, здобуття інтелектуальних та фізичних навичок.

Групи, що виникли у Європі під час індустріальної революції, були відповідальні за поширення освіти дорослих серед населення. Просвітницькі організації та їх лекції стали надзвичайно популярними на початку ХХст., та сприяли формування соціального руху щодо визнання ідеї важливості освіти, як основи становлення нових переваг для населення [12].

Роки відносної стабільності в соціальних ролях спровокували занепад освіти дорослих, більша увага приділялася початковій, середній та вищій освіті, а населення середнього віку відчувало себе відірваним від можливості здобуття нових знань, адже стабільність є причиною відсутності потреби вчитися новому, та виходити з так названої психологами «зони комфорту». Це стало приводом до думок висловлених П.Расмусеном про те, що навчання дорослих стало компонентом освітньої політики у Європі відносно пізно, проте за останні десятиліття ситуація почала змінюватися на краще [13].

Дослідження з освіти дорослих почали з'являтися після Другої світової війни, адже сформувалося чітке розуміння факту непридатності старої методології новим вимогам часу. Щоб довести необхідність підтримки освіти дорослих державою, М.Ноулз створив порівняльну схему частоти суспільних змін, котрі повинен пройти індивідуум упродовж життя у різні десятиліття ХХст. Вона продемонструвала, що сучасний індивідуум зіштовхується з соціальними змінами, що в чотири рази перевищують показники змін на початку та в середині ХХ століття, і ця тенденція постійно зростає. Це довело необхідність пристосування до змін, адже в економічному аспекті, безхатьки та безробітні є результатом професійної непридатності, відсутності навичок необхідних у сучасному суспільстві. Саме тому, повинна існувати цілісна система з підтримки саморозвитку та професійних навичок громадян.

У 1980-х почалася міжнародна співпраця у сфері вищої освіти. У 1974 р. була створена Cedefop – Європейський центр по розвитку професійної освіти, інформаційна платформа, що мала на меті збирання даних національних систем з надання освітніх послуг в межах позашкільних та університетських програм: курси, гуртки, початкові студії, табори, що організовувалися для різновікового населення [13].

Освітня політика працювала здебільшого на подолання безробіття молоді у більшості європейських країн. Навчання під час відпусток, протекторство та здобуття ключових професійних навичок за короткий час, були ключовими елементами освітньої політики з метою скорочення безробіття. Соціальний Фонд Європи відігравав ключову роль у цій стратегії. У 1984 р., 75% його бюджету було реалізовано на проекти з підтримки формування професійних навичок та працевлаштування молоді [14].

Лише у 1992 р. Маастрихтський Договір включив у свою програму освіту як невід'ємний компонент співпраці. Не зважаючи на велику кількість програм націлених на навчання під час відпусток, відсутність інформаційної бази робило його дуже повільним та неефективним. Лише у 2000-х рр., цифрові технології та інтернет, дали можливість дізнаватися та ознайомлюватися з різноманітними програмами та грантами в галузі освіти дорослих в різних куточках планети.

М.Ноулз відносить становлення освіти дорослих Англії до 1926, коли була заснована Американська асоціація освіти дорослих. Багато організацій у галузі освіти дорослих функціонували вже більше 50-ти років, проте набули ефективності в період «зняття мовних бар'єрів», коли міжнародна співпраця зміцніла. Європейське Бюро з Освіти Дорослих було засноване у 1953 представниками низки європейських країн. Інше європейське наукове співтовариство ESREA було створене у 1991 р., щоб стати платформою для тих науковців, котрі працювали у сфері освіти дорослих, та проводили теоретичні та емпіричні методи дослідження.

Наголошувалося на необхідності постійного оновлення професійних навичок, спричиненої швидкими соціальними змінами та прискореним розвитком новітніх технологій. Працюючи над теорією освіти дорослих, Ноулз відзначав, що кожна декада характеризувалася новими підходами, відношенням, сприйняттям та розумінням процесу навчання, що несло зміни у теоретичну базу, організаційну структуру, педагогічний склад, студентський колектив, методика, технології та матеріали. Методи, що використовувалися у 60-х вважалися застарілими та архаїчними у 70-х. «Сучасне – це лише тимчасовий стан» – стверджував науковець [15, с. 20-24].

М.Ноулз передбачав зміни, що мали відбутися в освіті дорослих у 80-90-х, адже змінилася мета навчання, та з простого розвитку «по бажанню» для заможних, перетворилася на вимогу часу для всіх, хто повинен залишатися конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці. Як результат цього, з'явилося поняття освіти, що формує певні компетенції, яка проголошувала пріоритет навчання над викладанням, самоорганізації студента, яку вивчали Піагет, Брунер і Тоф [16]. Саме так з'явився термін «безперервна освіта», що ніс в собі ідею про навчання впродовж життя.

Нові можливості реалізації процесу, спровокували дискусії про нетрадиційні форми навчання, дистанційне навчання, мультимедійні навчальні системи, навчання в професійних групах, навчальні студії, освітні агенції, навчальні мережі. Необхідність описання теорії освіти дорослих, мотивувала Ноулза до пояснення базової термінології, де, насамперед, був пояснений термін «дорослий». Упродовж років велася дискусія на тему «Кого нам слід вважати дорослими?» Існують два критерії представлені науковцем, які, на нашу думку, є психологічно та педагогічно виправданими в контексті освіти дорослих: 1) дорослий – той, хто продукує характерну поведінку та виконує соціальні ролі, що відпо-

відають поняттю «дорослість» 2) той, хто має дорослу самоідентифікацію [15, с. 25-30].

Довгий час, ми розглядали навчальний процес лише в контексті дитинства та юності, що призвело до того, що педагогічні підходи під час навчання дорослих, мало чим відрізнялися від методології дитячої педагогіки. Ноулз стверджував, що ті студенти, котрі виконують зрілі соціальні ролі вдома чи на роботі, повинні навчатися з урахуванням цих обставин.

А як щодо педагогів? Існує багато тренерів, інструкторів, лідерів, наглядців, які опікуються навчанням дорослих, проте мало хто з них працюють у галузі професійно, не діляться методикою навчання дорослих, ведуть індивідуальні ізолювані практики, що зменшує ефективність процесу через брак доступного зібраного досвіду. Можна лише уявити, як швидко можна було б отримувати необхідні результати за наявності консультативної бази в галузі освіти дорослих.

Допомога в діагностиці потреб, планування діяльності заради досягнення необхідного результату, створення умов, відбірка найефективніших методик, забезпечення людським та матеріальним ресурсами які допоможуть у навчанні, оцінка вже набутого досвіду, були описані Ноулзом як першочергові завдання у андрагогічній діяльності. Наводячи перелік особливостей поведінки притаманних зрілій особистості, науковець дав змогу вибору найдоцільніших методів навчання такого студента: від залежності до автономії; від пасивності до активності; від суб'єктивізму до об'єктивізму; від незнання до розуміння; від незначних навичок до ґрунтовних; від малого рівня відповідальності до високого; від вузького кола інтересів до розширеного; від егоїзму до альтруїзму; від самовідторгнення до самоприйняття; від зовнішньої самоідентифікації до внутрішньої; концентрації з другорядного на основному; від поверхневого інтересу до глибокого зацікавлення; від копіювання до створення; від імпульсивності до раціоналізму.

Визначення зрілості у психології зводиться до опису певного періоду, коли індивідуум починає проявляти аспекти самоуправління, що є протилежним дитинству та юності, коли особистість потребує протекції та направлення своєї діяльності через батьків та вчителів. Більш того, набута тенденція до керування з боку педагога залишається з дорослим студентом постійно під час процесу навчання, проте для зрілої особистості творчий підхід був би більш ефективним, адже відповідав би віковим особливостям, активував та сприяв підвищенню сприйняття, запам'ятовування та відтворення. Доросла людина проявляє інтерес до індивідуальної творчості, натомість владу авторитету може сприймати пасивно та негативно.

Було висвітлено декілька важливих аспектів організації уроку для дорослого студента: навчальний клімат, діагностика потреб, планування процесу, навчання вчитися, спрямованість андрагога, створення навчальної програми, форма навчальної діяльності. Р.Хевігурст окреслив три стадії дорослості: рання (18-30); середня (30-55); пізня (55 та більше) [17]. Визначаючи навчальні методи, педагог може врахувати цю класифікацію для підвищення результативності процесу. Час є важливим критерієм в освіті дорослих, адже будучи учнем у школі особистість має досить широкі часові рамки для досягнення загальних поставлених цілей (вибір професії, вступ до коледжу, університету). Дорослий студент обмежений у часі, та має конкретизовані цілі (обсяг місця роботи, передбачувана співпраця, розширення виробництва та ін.), йому характерне бажання отримання швидких результатів, що, інколи, важко досягається (наприклад, під час вивчення іноземної мови).

Висновки. Сьогодні, багато науковців працюють над теоретичною та методологічною розбудовою освіти дорослих як в Україні, так і Європі. Особливості засвоєння нової інформації дорослим студентом відрізняються від характеру набуття знань дитиною чи підлітком. Необхідність включення професійно сформованого ін-

двидуума у глобальні процеси змін, спонукає систему освіти шукати нових шляхів надання освітніх послуг, змінюючи форми навчання та переосмислюючи роль

педагога в цьому процесі. Перспективами для подальших досліджень вважаємо вивчення теорії та практики освіти дорослих ХХІ ст. в Україні та Європі.

Список використаної літератури

1. Аніщенко О. Історико-педагогічний аспект професійно-художньої освіти жінок у країнах Європи / Олена Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць. – 2011. – №3. – Ч.2. – С.224-232
2. Богів Е. Теоретичні підходи до освіти дорослих у системі неперервної освіти Німеччини / Евеліна Богів // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць. – 2012. – №5. – С. 216-222.
3. Богів Е.І. Становлення і розвиток народних університетів у Німеччині (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.І.Богів; Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький, 2015. – 19 с.
4. Ващенко Н.М. Взаємодія італійської та національної традицій у педагогічних системах Валерія Висоцького та Олександра Мишути / Н.М.Ващенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць. – 2013. – №7. – С. 314-323.
5. Вихрущ А.В. Освіта дорослих у Польщі: минуле і майбутнє [Електронний ресурс] / А.В.Вихрущ // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип.2. – С.122-131. – URL: nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_17
6. Вовк Л.П. Освіта дорослих як діяльність українського соціуму (XIX – початок ХХ ст.) / Л.П.Вовк // Теорія і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол. – 2008. – № 3. – С.46-52.
7. Воробець І.В. Освіта дорослих у Галичині (1891-1939 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / І.В.Воробець; Прикарпат. ун-т ім. В.Стефаника. — Івано-Франківськ, 2001. – 19 с.
8. Гіптерс З.В. Проблеми освіти дорослих у педагогічній спадщині Степана Сірополька / З.В.Гіптерс // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2008. – №5. – С.257-268
9. Гордієнко М. Теоретичні засади андрагогічної процесуальної моделі навчання М.Ноулза / Майя Гордієнко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць. – 2012. – №5. – С.21-30
10. Давиденко О. Розвиток підпільної освіти дорослих у Польщі (1940-1944 рр.) / О.Давиденко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць. – 2013. – №6. – С.196-204
11. Milana M., Holford J. Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives. – Sense publisher, 2014. – 195 p.
12. New World Encyclopedia. Adult Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.newworldencyclopedia.org/entry/Adult_education – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Rassmussen P. Adult learning policy in the European Commission. Research on the education and learning of adults. – Sense publishers, 2014. – P.17-35
14. Pépin L. The history of European cooperation in education and training. – Brussels: EU Publications Office, 2006
15. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. – Cambridge, 1980. – 62 p. [Електронний ресурс]. – URL: www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf – Загол. з екрану. – Мова англ.
16. Tough A. The adult's learning projects. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979.
17. Havighurst R. Developmental Tasks and Education. – New York, 1970.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, проф. Товканець Г.В.

Фельцан Інна

старший преподаватель кафедры английской филологии
и методики преподавания иностранных языков
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

ІСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ЕВРОПЕ

Современная педагогика находится на этапе расширения своего теоретического фундамента, с целью обеспечения потребностей социума. Это вызвано глобальными мировыми процессами: быстрые темпы технологического развития, унификация мирового сообщества, увеличение продолжительности жизни, изменение требований относительно профессиональных навыков и компетенций. Расширение теории невозможно без глубокого анализа истории становления категории. Терминология направления должна соответствовать основной задаче процесса обучения взрослого студента.

Ключевые слова: образование взрослых, андрагог, социальные изменения, глобализация, интеллектуальная унификация мира, формы обучения.

Feltsan Inna

Senior Lecturer

Department of English Philology and Methodology of Foreign Language Study
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

HISTORY OF ADULT EDUCATION THEORY FORMATION IN EUROPE

The proposed material, in addition to the already known facts, analyzes the history of adult education in theory works by M.S.Knowles – scientist, who in the mid 60's was a leading expert in the field. On his initiative, the issue of government funding of educational programs had been raised for discussion at the official level; a new approach to understanding the function of the teacher in the adult education appeared, turning them from pedagogues into andragogues. The maturity dimension scheme presented by Knowles brings understanding of adult psychological inclinations, behavior and goals that might help andragogue decide on methods chosen for achieving educational results. The creation of international organization for cooperation in the field is aimed at unification of experience from different national systems. However, there remains a problem of information lack which slows down the effectiveness of the proposed grants, vocational training, and courses for forming new competences.

Key words: adult education, andragogue, social change, globalization, world intellectual unification, learning forms.

Ференчук Ірина Олександрівна
аспірантка

кафедра практики англійської мови та методики її викладання
Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті описано підготовку, перебіг та результати методичного експерименту, метою якого була перевірка ефективності розробленої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з використанням системи Moodle. Автором представлені зміст перед- і після експериментальних зрізів, структура експерименту та інтерпретація отриманих результатів. Обґрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Проаналізовано результати проведеного експерименту, які доводять ефективність запропонованої методики

Ключові слова: експериментальне навчання, гіпотеза експерименту, методика формування компетентності в читанні, майбутні філологи, критерії оцінювання.

Вступ. Одним із головних чинників успішного оволодіння іноземною мовою є читання іншомовних текстів, які сприяють засвоєнню лексики, усвідомленню мовних явищ та міжкультурній комунікації. Формування компетентності в читанні у майбутніх філологів набуває особливого значення, адже недостатньо сформовані читацькі вміння мають негативний вплив на розвиток мовленнєвих компетентностей і відповідно можуть перешкоджати якійсь роботі вчителя. Ми вважаємо, що автентичні газетно-журнальні статті є ефективним засобом формування німецькомовної компетентності в читанні. Адже саме газети та журнали є носіями найсучаснішого варіанту мови, містять цікаву, актуальну інформацію, стимулюють студентів до обміну враженнями від прочитаного та швидкого засвоєння лексики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що за останні роки досить інтенсивно вивчалися окремі аспекти формування читацької компетентності, зокрема, навчання професійно орієнтованого читання досліджували Ю.Британ, І.Корейба, С.Фоломкина, J.Anderson, P.Stevens; Т.Агапітова, О.Балахонов запропонували методику навчання інформативного читання; І.Зимня, З.Кличнікова, О.Леонт'єв, Н.Шарова, G.Westhoff проаналізували психологічні характеристики читання як виду мовленнєвої діяльності; Є.Варгіна, А.Вейзе, І.Гальперін, Л.Зільберман, Л.Кожедуб, М.Кожина займалися дослідженням проблеми лінгвістики тексту; Т.Вдовіна, С.Кітаєва окреслили принципи відбору текстів для навчання читання; С.Радецька, Ю.Романюк, С.Шевченко розробили методику навчання майбутніх учителів англійської мови з комп'ютерною підтримкою.

Однак, попри значний інтерес науковців до проблеми, залишається невирішеною проблема формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів з використанням системи Moodle, а також питання реалізації експериментальної перевірки ефективності методики формування зазначеної компетентності.

Отже, метою статті є опис проведення експериментальної перевірки ефективності розробленої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з використанням системи Moodle, аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки, організації та проведення експерименту був здійснений відповідно до головних положень теорії методичного експерименту, розробленої П.Гурвичем,
© Ференчук І.О.

М.Ляховицьким та Е.Штульманом [1; 2; 3].

У процесі підготовки, організації та проведення експерименту ми враховували основні ознаки методичного експерименту: точна обмеженість в часі; наявність попередньо сформульованих гіпотез; наявність плану і організація структури експерименту; можливість ізольованого врахування методичного впливу фактора, що досліджується; вимірювання вихідного й заключного стану важливих для дослідження знань, навичок та вмінь за критеріями, що відповідають цілям експерименту [1, с.39].

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики проводилася за визначеними М.Ляховицьким [2, с.15] фазами методичного експерименту, а саме: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація експерименту; 4) інтерпретація результатів експерименту.

Опираючись на теоретичні передумови формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з використанням системи Moodle, ґрунтуючись на уточнених критеріях відбору навчальних газетно-журнальних статей з німецькомовних онлайн видань, перевіряючи доцільність та ефективність використання розробленої нами підсистеми вправ, ми сформулювали таку **гіпотезу** експерименту: досягти високого рівня формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з використанням системи Moodle можливо за таких умов: 1) поетапної організації процесу формування зазначеної компетенції (I етап – ознайомлювальний/підготовчий, спрямований на активізацію фонових знань студентів з теми, що вивчається, для формування вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, навичок використання он-лайн словника та граматичного он-лайн довідника, формування та розвиток вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації газетно-журнальної статті та вмінь «читання» графічної та образної інформації, розвитку прогностичних умінь читання гіпертекстів, що забезпечують точність розуміння інформації; II етап – основний/текстовий, метою якого є розвиток і вдосконалення у майбутніх філологів мовленнєвих вмінь читання публіцистичних текстів у системі Moodle та на офіційних веб-сайтах німецькомовних газет та журналів, формування та вдосконалення лексичних та граматичних мовленнєвих навичок читання німецькомовних газет та журналів онлайн, що забезпечують повноту розуміння інформації.; III етап – завершальний/інтерпретаційний, спрямований на контроль розуміння прочитаної статті, розуміння графічної та образної

інформації; контроль рівня сформованості вмінь переглядового, пошукового, ознайомлювального, вивчаючого читання), 2) застосування розробленої підсистеми вправ з використанням спеціально відібраного навчального матеріалу.

Висунута гіпотеза перевірялася в ході експерименту, який було проведено в II семестрі 2015-2016 н. р. та II семестрі 2016-2017 н.р. серед 41 студентів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Метою експерименту було перевірити ефективність розробленої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з використанням системи Moodle, дієвості запропонованої підсистеми вправ, а також визначити більш оптимальний варіант методики залежно від розподілу часу виконання вправ (на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи). Відповідно до поставленої мети ми конкретизували завдання, які необхідно вирішити в процесі експерименту:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості в студентів III курсу німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів;
- здійснити експериментальне навчання на основі обґрунтованої нами методики;
- провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості в студентів III курсу німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів;
- перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики;
- здійснити порівняльний аналіз результатів перед

та післяекспериментальних зрізів в експериментальних групах;

- порівняти результати навчання за різними варіантами методики;
- сформулювати висновки щодо ефективності розробленої нами методики.

Далі вважаємо за необхідне виділити варійовані та неварійовані умови експерименту. До **неварійованих** умов експериментального навчання ми відносимо:

- 1) кількість учасників експериментального навчання;
- 2) кількість годин, відведених для впровадження методики;
- 3) тривалість експериментального навчання;
- 4) використання однакового навчального матеріалу у всіх експериментальних групах;
- 5) критерії оцінювання рівня сформованості читацьких вмінь;
- 6) експериментатор.

Варійованою умовою експерименту в експериментальних групах було різне співвідношення вправ на ознайомлювальному/підготовчому етапі для виконання на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи.

Таким чином, студенти ЕГ-1 та ЕГ-3 навчалися за варіантом А методики, який передбачав такий розподіл вправ: 30% вправ виконувалися на аудиторних заняттях, а 70% під час самостійної роботи.

У варіанті Б методики студентам ЕГ-2 та ЕГ-4 надавалося 70% вправ на аудиторних заняттях, а 30% на самостійне опрацювання.

За класифікацією П. Б. Гурвича, експеримент, проведений за створеною нами методикою, можна визначити як основний, вертикально-горизонтальний, природний і відкритий [1, с.26-36].

Структура проведеного нами методичного експерименту представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура методичного експерименту

Етапи експериментального навчання	Кількість годин	Кількість груп	Основні завдання
Передекспериментальний зріз в ЕГ1 та ЕГ2	2 год.	2	Визначити вихідний рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів
Експериментальне навчання в ЕГ1 та ЕГ2		2	Перевірити ефективність запропонованої підсистеми вправ, а також двох варіантів методики.
Після- експериментальний зріз в ЕГ1 та ЕГ2	2 год.	2	Визначити рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів після експериментального навчання.
Передекспериментальний зріз в ЕГ3 та ЕГ4	2 год.	2	Визначити вихідний рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів
Експериментальне навчання в ЕГ3 та ЕГ4		2	Перевірити ефективність запропонованої підсистеми вправ, а також двох варіантів методики.
Післяекспериментальний зріз в ЕГ3 та ЕГ4	2 год.	2	Визначити рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів після експериментального навчання.

Для забезпечення достовірності результатів експерименту необхідно було визначити критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів. Оцінювання результатів передекспериментального і післяекспериментального зрізів відбувалося за такими критеріями: *володіння медіакомпетентністю, володіння вміннями читати онлайн, володіння прогностичними вміннями, володіння лексичними та граматичними навичками читання, володіння вміннями пошуково-переглядово-*

го, ознайомлювального та вивчаючого читання. Кожен критерій відповідає певному об'єкту контролю, які представлені в Таблиці 2.

Оскільки перша серія експерименту продемонструвала дієвість запропонованих тестових завдань передекспериментального зрізу, в другій серії експерименту ми використовували ідентичні тестові завдання.

Проаналізуємо коротко отримані в результаті проведеного експерименту результати.

Таблиця 2

Показники передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів за критеріями

Індекс групи	Показники та об'єкти контролю						Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	1	2	3	4	5	6		
Передекспериментальні зрізи								
ЕГ-1	5,45	5,2	4,8	5,45	7,9	6,9	35,7	0,51
ЕГ-2	5,8	5,8	5,6	5,7	5,6	5,9	34,3	0,49
ЕГ-3	5,4	5,3	5,1	4,6	6,3	6,3	33	0,47
ЕГ-4	5,9	5,0	5,2	4,8	6,2	6,6	33,7	0,48
Післяекспериментальні зрізи								
ЕГ-1	8,6	8	7,8	7,5	11,7	10,9	54,6	0,78
ЕГ-2	8,9	8,9	8,9	8,7	12,7	12,1	60,2	0,86
ЕГ-3	8,3	8,2	8,1	8,1	12,1	11,5	56	0,80
ЕГ-4	9,2	9,1	8,7	8,5	13	13	61,6	0,88
Максимальні показники	10	10	10	10	15	15	70	1

Умовні скорочення:

- 1-рівень володіння медіакомпетентністю;
- 2-рівень володіння вміннями читати онлайн;
- 3-рівень володіння прогностичними вміннями;
- 4-рівень володіння лексичними та граматичними навичками читання;
- 5-рівень володіння вміннями пошуково-переглядового та ознайомлювального читання;
- 6-рівень володіння вміннями вивчаючого читання.

Після передекспериментальних зрізів та перевірки рівності груп ми провели експериментальне навчання, яке відбувалося на основі розробленого комплексу

вправ. Під час проведення експерименту у всіх групах значно зросла мотивація та інтерес до навчання, підвищився рівень активності студентів.

Після проведення експериментального навчання проведено післяекспериментальні зрізи, типологія завдань яких була ідентичною передекспериментальним.

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, наведені у таблиці 3, демонструють високі результати студентів, досягнуті за всіма критеріями.

Таблиця 3

Середні показники передекспериментального і післяекспериментального зрізів

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
	до експериментального навчання	після експериментального навчання	
ЕГ-1	0,51	0,78	0,27
ЕГ-3	0,47	0,80	0,33
Показники за варіантом А	0,49	0,79	0,3
ЕГ-2	0,49	0,86	0,37
ЕГ-4	0,48	0,88	0,4
Показники за варіантом Б	0,485	0,87	0,385

Для перевірки достовірності отриманих в результаті проведеного експерименту результатів ми використали критерій ϕ^* – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні, які підтвердили ефективність запропонованої методики.

Висновки. Таким чином, отримані результати засвідчили ефективність запропонованої нами методики

та повністю підтвердили висунуту нами гіпотезу. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні методичних рекомендацій щодо формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів з використанням системи Moodle.

Список використаної літератури

1. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б.Гурвич. – Владимир: Типография им. 50-летия Октября, 1980. – 103 с.
2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
3. Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук: 13.00.02 / Э.А.Штульман. – М., 1982. – 52 с.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2017 р.
Рецензент: докт. пед. наук, проф. Задорожна І.П.

Ференчук Ирина

аспирантка

кафедра практики английского языка и методики его преподавания

Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г. Тернополь,
Украина

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

В статье описаны подготовка, проведение и результаты методического эксперимента, целью которого была проверка эффективности методики формирования немецкоязычной компетентности в чтении публицистических текстов будущих филологов с использованием системы Moodle. Автором представлены содержание перед- и послеэкспериментальных срезов, структура эксперимента и интерпретация полученных результатов. Обосновано критерии оценивания уровня сформирования немецкоязычной компетентности в чтении публицистических текстов будущих филологов. Проанализировано результаты проведенного эксперимента, что доводит эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, гипотеза эксперимента, методика формирования немецкоязычной компетентности в чтении, будущие филологи, критерий оценивания.

Ferenchuk Iryna

PhD student of Practice of English and Methods of its Teaching Department
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF METHODOLOGY OF THE FORMATION OF GERMAN LANGUAGE COMPETENCE IN READING MASS MEDIA TEXTS OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article describes the preparation, process and results of the experiment aimed at verification of the methodology of the formation of German language competence in reading mass media texts of future philologists. The results of the experimental teaching using two versions of the suggested methodology have been analysed. The author presents the pre- and post experimental tests content, experiment structure and data interpretation. The experiment was conducted according to its four stages: organization, realization, verification and interpretation. The estimation criteria of the formation of German language competence in reading mass media texts of future philologists (level of media competence, level of ability to read online, level of prognostic abilities, level of lexical and grammatical skills of reading, level of skills of search reading, skimming and scanning, level of skills of careful reading) have been grounded.

Key words: experimental teaching, experimental hypothesis, methods of the formation of German language competence in reading, future philologists, assessment criteria.

Фізеші Октавія Йосипівна

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра педагогіки дошкільної та початкової освіти

Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗАКАРПАТТЯ У 50-80-ИХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Після складного періоду становлення нової школи першого десятиліття приєднання Закарпаття до Радянської України, у 50-их роках наступив період розвитку початкової освіти за стандартами радянської школи. Радянським урядом було видано ряд освітніх документів (законів, постанов, розпоряджень), які регламентували організаційно-педагогічні умови діяльності початкових шкіл з державною та національними мовами навчання. У статті розглядаються особливості впровадження в закарпатських школах цільової комплексної програми «Початкові класи».

Ключові слова: початкова освіта, початкова школа, Радянський Союз, Закарпаття.

Вступ. Початкова школа завжди відігравала роль фундаменту системи національної освіти. Актуальність нашого дослідження зумовлена, необхідністю підвищення якості початкової освіти, забезпечення умов для початкового навчання в контексті національної культури, рідномовного середовища; особливостями розвитку початкової школи полікультурного регіону в умовах єдиної державної освітньої політики. Зважаючи на це, вагомого значення набуває вивчення ретроспективи національної освіти, адже об'єктивний історико-системний аналіз досвіду минулого розширить можливості визначення перспектив реформування української початкової школи в контексті єдиного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія вітчизняних освітніх систем аналізується в дослідженнях Л.Березівської, Л.Бондар, Л.Вовк, І.Зайченка, О.Любара, Н.Побірченко, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін. Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках науковців краю: І.Гранчака, Д.Данилюка, В.Задорожного, В.Керечанина, Д.Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А.Бондаря, В.Гомонная, А.Ігната, М.Талапканича, В.Росула, П.Стрічка, Ч.Фединець, В.Химинця, П.Ходанича (шкільництво в окремі хронологічні періоди) та ін.

Метою статті є аналіз особливостей розвитку початкової освіти в школах Закарпаття радянського періоду (50-80 рр. ХХ ст.).

Виклад основного матеріалу. Формування початкової школи в першому десятилітті приєднання Закарпаття до Радянської України відбувалося в умовах тоталітарного контролю державою соціально-економічного, демографічного, суспільно-політичного, культурного життя краю. Проблемними були питання: відкриття шкіл з національними мовами навчання, вилучення релігійного компоненту зі змісту освіти, відсутності забезпечення початкових шкіл підручниками, вчительськими кадрами тощо. Проте, вже друга половина 50-х років ХХ ст. – «хрущовська відлига» – характеризується рядом позитивних трансформаційних процесів: уповільнення русифікації, реабілітація жертв сталінських репресій, повернення до національних витоків, що відобразилося й на освітній сфері. Зокрема, знаковим було прийняття 24 грудня 1958 р. «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [1], який передбачав перехід на обов'язкову восьмирічну освіту. Основне завдання восьмирічної школи – «давати учням міцні основи загальноосвітніх та політехнічних знань, виховувати любов до праці та готовність до суспільно-корисної діяльності, здійснювати моральне, фізичне та естетичне виховання дітей» [1, с.54]. У відповідності до нього всіма радянськими республіками були розроблені положення, які регламентували освітню діяльність

восьмирічних шкіл (в Українській РСР «Положення про восьмирічну школу» затверджене 16 серпня 1960 р. Радою Міністрів УРСР) [2]. У цьому документі, окрім основних засад та цілей діяльності восьмирічної школи, було визначено окремі аспекти, які стосувалися початкової школи, зокрема: «у невеликих населених пунктах зберігаються початкові школи в складі 1-4 класів, по закінченню яких діти повинні переводитися до 5 класу найближчої до населеного пункту восьмирічної або середньої школи, кількість учнів в одному класі не повинна перевищувати 40 осіб» (п. 3); «з метою здійснення обов'язкової восьмирічної освіти і створення належних умов для успішного навчання за кожною школою закріплюється свій район обслуговування й школа несе відповідальність за повноту охоплення школоповинних учнів; місцеві ради депутатів повинні організувати підвіз школярів, які проживають на відстані більше 3 км від школи; трестам громадського харчування та споживчої кооперації забезпечити обов'язкове «гаряче» харчування; за бажанням батьків при школах створити групи продовженого дня» (п. 5) [2]. Особливо актуальними ці пункти були для шкіл, що розташовувалися у віддалених гірських районах Закарпаття.

Наступним кроком у реформуванні школи, в тому числі й початкової, стало запровадження у 1954 р. сумісного навчання хлопчиків і дівчаток у тих населених пунктах, де вони навчалися окремо (Наказ Міністра освіти Української РСР № 332 від 16 липня 1954 р.) [3, арк.19-21]. Варто наголосити, що в закарпатських початкових школах дорадянського періоду навчання хлопчиків і дівчаток завжди було сумісним, хоча спостерігалася нерівність гендерного складу, адже хлопчиків у початкових школах традиційно було більше, ніж дівчаток.

Помітним явищем у реформуванні освіти стало відкриття в школах груп продовженого дня (Наказ Міністерства освіти Української РСР № 131 від 12 березня 1956 р. «Про організацію груп подовженого перебування учнів у школі») [4, арк.12-13], в яких забезпечувалося перебування дітей, що не були забезпечені доглядом в позанавчальний час. Міністерством освіти УРСР було розроблено «Положення про спеціальні групи подовженого перебування учнів у школах міст Києва, Севастополя та обласних центрів Української РСР» [4, арк.14-16], яким визначалися цілі створення таких груп, порядок їх комплектування (в першу чергу приймалися діти матерів-одиначок), кількість учнів у групі (25-30 чоловік), про особливості організації режиму роботи групи (підготовка домашніх завдань, прогулянки, ігри, позакласне читання та ін.), проведення виховної роботи (здійснюється вихователем групи), оплата праці вихователя та за утримання учнів (витрати по оплаті праці вихователя, згідно з інструкцією з оплати праці, покривають батьки, плата батьків за утримання дітей вносились на поточний рахунок школи до «спецфонду»), при-

міщення та обладнання, участь батьківського комітету школи в роботі групи, порядок здійснення контролю та керівництва групою подовженого перебування дітей у школі. Такі школи виникли спочатку у великих містах для учнів I-IV класів і були, на думку І.В. Зайченка, «до сих пор перспективним типом шкіл» [5, с. 786]. У Закарпатті групи продовженого дня активно діяли впродовж 1963 – 1968 рр., коли в області було відкрито 96 таких груп.

Важливим у розвитку освіти та шкільництва стало прийняття та введення в дію з 1 жовтня 1974 р. Закону УРСР «Про народну освіту» [6]. Законом «Про народну освіту» впроваджується загальна обов'язкова середня освіта, яка є «однією з найважливіших умов соціально-політичного і економічного розвитку нашого суспільства на шляху до комунізму, зростання соціалістичної свідомості і культури трудящих» (ст. 21). Закон передбачає трирічний термін навчання в початковій школі (ст. 27), а для учнів, які навчатимуться нерідною мовою, і дітей, які не виховуються в дитячих дошкільних закладах, у школах організуються підготовчі класи (ст. 30), з метою розширення громадського виховання, створення сприятливіших умов для всебічного розвитку учнів і надання допомоги сім'ї в їх вихованні створюються при наявності навчально-матеріальної бази загальноосвітні школи з продовженим днем або групи продовженого дня (ст. 31). Загалом цей закон узагальнював зміст попередніх урядових постанов та регламентував основні напрями діяльності в сфері загальної середньої освіти на наступні роки.

У контексті нашого дослідження цікавив є питання відкриття підготовчих класів у школах з національними мовами навчання, мета яких полягала «в приєднанні знайомих дітям із оточуючої життя, учитель показує заботу Комуністической партії і советского государства о детях, о благе советских людей» [7, арк.3]. Також упродовж навчального року у підготовчому класі проводилася робота з розвитку мовлення – рідною та російською мовами. На навчально-виховну роботу, згідно документу, відводиться 33 навчальних тижні, або 794 річні години (24 год на тиждень) в межах таких предметів, як «Рідна мова», «Російська мова», «Математика», «Образотворче мистецтво», «Фізична культура», «Співи і музика», «Трудове навчання». Щодня проводиться по чотири уроки тривалістю 35 хвилин. Оцінювання навчальних досягнень – словесне, домашні завдання не задаються [7, арк.4–5].

22 грудня 1977 р. Центральним Комітетом КППС та Радою Міністрів СРСР була прийнята Постанова № 1111 «Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці», яка визначає мету та завдання загальноосвітньої школи, а саме: «головним завданням загальноосвітньої школи є послідовне втілення в життя рішень XXV з'їзду КППС і положень нової Конституції СРСР про розвиток загальної обов'язкової середньої освіти, подальшому вдосконаленні навчально-виховного процесу, з тим щоб забезпечити підготовку всебічно розвинених будівників комуністичного суспільства» [8]. Чи не вперше з усіх вищенаведених документів, у даній постанові йдеться не тільки про всесторонність розвитку особистості, але й про розвиток її пізнавальних сил та здібностей, формування навичок самостійної роботи: «щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів учнів і придбання ними навичок самостійного поповнення знань».

Серед важливих документів, які регламентували освітні процеси 80-их рр. ХХ ст., Постанова Верховної Ради СРСР «Про основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи» (1984) [9], у відповідності до якої здійснюється перехід на одинадцятирічний термін навчання, з них – термін навчання у початковій

школі становить чотири роки. Навчання дітей у початковій школі пропонується починати з 6-річного віку. Такий перехід зумовлений підготовленістю розвитку системи дошкільного виховання, яке охоплює абсолютну більшість дітей країни. Документом пропонується перехід до навчання в школі дітей 6-річного віку здійснювати поступово, починаючи з 1986 р., в міру створення додаткових учнівських місць, підготовки вчительських кадрів, з урахуванням бажання батьків, рівня розвитку дітей, місцевих умов тощо. Разом з тим, одночасно могли діяти початкові школи як із трирічним, так і з чотирирічним терміном навчання. У відповідності до вищезазначеної постанови, важливим кроком у розбудові освітніх закладів Закарпаття стало створення необхідних умов для задоволення потреб навчання школярів з шестирічного віку. Безумовно, що організація навчального й виховного процесу з такою категорією учнів потребує відповідних матеріально-технічних умов, методичного забезпечення та фахової підготовки вчителів: «В Ужгороді, Мукачеві, Воловецькому, Ужгородському, Мукачівському, Хустському районах створено ряд опорних шкіл, підготовлено до роботи вчителів. ...Хороші умови для дітей-шестиліток створено у В. Лазівській, Чопській № 1, Коститянській, Середнянській середніх школах, а також П. Комарівській, Дубрівській, Соломонівській восьмирічних школах» [10, с.62-63]. Школи в Закарпатській області в багатьох випадках підтримувалися підприємствами та колгоспами, що дозволяло суттєво покращити умови діяльності навчальних закладів, про що дослідник історії освіти Закарпаття В. Гомоннай зазначає: «усвідомлюючи державне значення проблеми (тут: забезпечення матеріальної бази для організації навчально-виховного процесу з дітьми-шестилітками – Ф.О.), в Ужгородському районі надають школам велику допомогу колгоспи ім. Калініна, «Перемога», радгосп-завод «Великолазівський», Кам'яницький шебзавод та ін.»

Позитивним зрушенням у реформуванні початкової освіти вважаємо розроблення та реалізацію цільової комплексної програми «Початкові класи», що визначала пріоритетні завдання початкової освіти на 1981 – 1985 рр., а саме: розгортання мережі підготовчих класів; здійснення досліджень щодо реструктуризації навчального тижня, запровадження навчання дітей з шестирічного віку; підвищення якості навчання, виховання і розвитку учнів початкових класів тощо [11, с.11]. Реалізація цільової програми «Початкові класи» здійснювалася й на базі шкіл Закарпатської області. Зокрема, Закарпатським обласним відділом народної освіти був виданий наказ № 148 від 23 березня 1984 р. «Про роботу початкових класів загальноосвітніх шкіл В. Березнянського району щодо виконання комплексної програми «Початкові класи» [12, арк.160-164], на виконання якого в школах Великоберезнянського району «зміцнено навчально-матеріальну базу для початкового навчання. У значній кількості шкіл створено класи-кабінети, кімнати для трудового навчання, спальні та ігрові кімнати, обладнуються спортивно-ігрові майданчики та ін.» [12, арк.160]. Обов'язковою умовою подальшої реалізації даного наказу стали: підвищення рівня інспекторського та внутрішкільного контролю і керівництва за станом навчально-виховної роботи в початкових класах, за навчальним навантаженням учнів, подальше вдосконалення матеріально-технічної бази, зокрема забезпечення шкіл методичною літературою, технічними засобами навчання та унаочненням, обладнання спортивних майданчиків, покращення умов праці і побуту вчителів.

Демократичними процесами в усіх сферах життя Радянського Союзу, в тому числі й у сфері освіти, позначилися 1985 – 1991 рр. У 1985 р. був проголошений курс не тільки на прискорення соціально-економічного

розвитку, але й на формування нового типу мислення, в якому пріоритетними є загальнолюдські цінності. Таким чином, у сфері освіти також почалася «перебудова» як у концептуальному, так і в змістовому відношенні. Цей період характеризується поверненням української освіти до витоків народної педагогіки, широкого впровадження набувають гуманістичні ідеї виховання В.О.Сухомлинського та ін. Відділи народної освіти Закарпатської області разом із педагогічними колективами шкіл та дошкільних закладів продовжували роботу з підготовки до переходу на навчання дітей з шестирічного віку. Так, у 1985 – 1986 н.р. підготовчими класами було охоплено 10,9 тис. дітей шестилітнього віку, у 1986 – 1987 н.р. планувалось залучити до навчання 14,4 тис. шестирічок [13, арк.87], а у «1987 – 1988 н.р. в Закарпатській області у перший клас вступило сімнадцять тисяч дітей шестилітнього віку» [10, с.62]. Разом із тим, у закарпатських школах все ще залишалось багато проблем щодо реалізації завдань реформування початкової освіти та завдань цільової комплексної програми. Так, наприклад, не у всіх школах була створена відповідна матеріально-технічна база: «В ряді шкіл Тячівського, Іршавського, Виноградівського та Берегівського районів, – зазначається у Звіті про роботу відділів народної освіти області по створенню організаційно-педагогічних умов для переходу на навчання дітей шестирічного віку за 1986 рік, – відсутні ігрові та спальні кімнати. Для 59 класів, що працюють у школах Рахівського району, створено всього 12 спалень та ігрових кімнат» [13, арк.87]. Щодо національних шкіл, то тут провадилася робота з реалізації програм реформування початкової освіти – «вже декілька років працюють підготовчі класи в школах з молдавською мовою навчання Рахівського та Тячівського районів, однак необхідних умов для них не створено» [13, арк.87], особливої уваги потребували

заходи з методичної підготовки вчителів, а саме – ознайомлення їх зі специфікою роботи таких шкіл, навчальними програмами, методикою проведення навчально-виховної роботи та роботи з батьками. Знаковим стало прийняття 1989 р. «Закону про мови в УРСР» [14], реальні досягнення в реалізації концептуальних засад якого стали помітні тільки після здобуття Україною незалежності, оскільки ще у 1989-1990 н.р. помітними були «перекося» у співвідношенні відсотків національного складу населення краю та відсотків учнів, які здобували освіту рідною мовою, наприклад: українці становили 78,41% населення краю і в українськомовних школах навчалось 81,12% учнів; росіяни становили 3,97% населення, проте в російськомовних школах навчалось 8,1% учнів; угорці становили 12,5% населення краю, а в школах з угорською мовою навчання навчалось всього 8,43% школярів; румуни становили 2,36% населення і стільки ж відсотків школярів навчалось в школах з румунською мовою навчання, словаки становили 0,58% населення, але навіть класу зі словацькою мовою навчання в закарпатських школах не було [15, с.699]. Як бачимо, національно-мовну та освітню автентичність зберігали тільки румуни Закарпаття.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. За роки радянської влади в початковій освіті відбулося чимало змін, зокрема це стосується охоплення навчанням усіх дітей школоповинного віку, будівництво шкіл, покращення матеріально-технічної бази. Особливої ваги набув розвиток шкіл у сільській та гірській місцевості. Терміни навчання в початковій школі змінювалися: у 1945 – 1966 рр. – 4 роки, у 1966 – 1986 рр. – 3 роки, з 1986 р. – 4 роки, проте паралельно функціонували початкові школи з трирічним терміном навчання. Актуальним було відкриття груп продовженого дня, впровадження цільової комплексної програми «Початкові класи».

Список використаної літератури

1. Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». 24 декабря 1958 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 53 – 61.
2. Положення про восьмирічну школу // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1960. – № 17/18 – С. 2 – 10.
3. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО), Ф.Р-165, оп.2, спр.633.–76арк.
4. ДАЗО, Ф. Р-165, оп. 2, спр. 902. – 97 арк.
5. Зайченко І.В. Історія педагогіки. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні / І. В. Зайченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 1032 с.
6. Закон УССР «Про народну освіту». Постанова ВР УРСР. – №2778-VIII. – 28.06.1974р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T742778.html
7. Центральний державний архів органів влади, м.Київ, Ф. 166, оп. 15, спр. 9064. – 73 арк.
8. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР «О дальнейшем совершенствовании процесса обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования». – №793. 30.08.1977 г. [Електронний ресурс]-Режим доступу: http://pravo.levonevsky.org/baza/soviet/sss4_124.htm
9. Постановление ВС СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» 12.04.1984 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/content/Userfiles/files/social_history_pedagogic/official_documents/Postanovl_O_reforme_school_1984.pdf
10. Гомоннай В.В. Народна освіта Радянського Закарпаття / В.В.Гомоннай. – К. – Ужгород: Радянська школа, 1988. – 168с.
11. Про роботу початкових класів загальноосвітніх шкіл республіки щодо підвищення якості навчання, комуністичного виховання і розвитку учнів // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1983. – №7. – С.3-23
12. ДАЗО, Ф. Р-165, оп. 6, спр. 1307. – 172 арк.
13. ДАЗО, Ф. Р-165, оп. 6, спр. 1440. – 100 арк.
14. Закон Української РСР Про мови в Українській РСР. Постанова Верховної Ради Української РСР. – №8313-XII. – 28 жовтня 1989 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T831200.html
15. Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М.Вегеша, Ч.Фединець. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720с.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2017 р.

Физеши Октавия

доктор педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
Мукачевский государственный университет, г. Мукачево, Украина

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАКАРПАТЬЕ В 50-80-Х ГОДАХ XX ВЕКА

После сложного периода становления новой школы первого десятилетия присоединения Закарпатья к Советской Украине, в пятидесятых годах наступил период развития начального образования по стандартам советской школы. Советским правительством был издан ряд образовательных документов (законов, постановлений, распоряжений), регламентирующих организационно-педагогические условия деятельности начальных школ с государственным и национальными языками обучения. В статье рассматриваются особенности внедрения в закарпатских школах целевой комплексной программы «Начальные классы».

Ключевые слова: начальное образование, начальная школа, Советский Союз, Закарпатье.

Fizeshi Oktaviia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

PRIMARY EDUCATION IN TRANSCARPATHIA IN THE 50-80-IES OF THE XX CENTURY

In the 50-ies years came the period of development of the primary education by the standards of the Soviet school after the difficult period of the formation of new school of the first decade of the joining the Transcarpathian region to the Soviet Ukraine. Soviet government had published a number of educational documents which regulated the organizational and pedagogical conditions for activity of the primary schools with state and national languages of training. In particular "The law on Strengthening of Connection the School with the Life and about the Further Development of the System of Public Education in the Union of Soviet Socialist Republics" (1958). This Law foresaw the transition to a compulsory eight-year education. Since 1954 the government introduced compatible teaching of boys and girls in those settlements where they studied apart. Notable event in the reforming of education was the opening the groups of extended day at schools in 1956. In such groups of extended day were children who were not provided with the care of adults at extracurricular time.

The positive in reforming of the primary education was made the target comprehensive program "Primary Classes", which has defined priority tasks of the primary education for 1981-1985 years (that is deployment of a network of the preparatory classes, the implementation of studies on restructuring school week, the introduction of teaching children from the age of six, enhance learning, training and development of primary school pupils etc.). The implementation of given program was carried out also based at the Transcarpathian schools, in particular based at schools of the area of Velykyi Bereznyi.

Key words: primary education, primary school, the Soviet Union, Transcarpathia.

Шеремета Людмила Павлівна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри української мови

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України»,
м.Тернопіль, Україна

Мельник Тетяна Петрівна

кандидат філологічних наук

доцент кафедри української мови

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України»,
м.Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті представлено систему методичної роботи над формуванням в іноземних студентів-медиків орфоепічних умінь і навичок. Схарактеризовано шляхи формування відповідних умінь і навичок. Окреслено найпоширеніші орфоепічні помилки. Розроблено систему тренувальних вправ для формування орфоепічної грамотності студентів-іноземців.

Ключові слова: методика формування орфоепічних мовленнєвих навичок, орфоепічні вміння і навички, система вправ, методи навчання, вимова.

Вступ. Одним із пріоритетних напрямків мовної політики України є всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах життя. Українська мова стає об'єктом вивчення не лише українців, а й представників різних народів, оскільки розвиваються міжнародні зв'язки нашої держави з іншими країнами в галузі освіти, зокрема, збільшується кількість студентів-іноземців у ВНЗ України, де мова стає для них необхідним засобом навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема культури усного мовлення не є новою. Особливості формування орфоепічних умінь були об'єктом наукових студій А.М.Богущ, О.М.Бугайчук, Л.А.Булаховського, Л.М.Вознюк, Є.П.Голобородько, М.І.Жовтобрюха, А.П.Коваль, Н.І.Пашківської, Н.І.Тоцької та ін. Проте питання формування орфоепічних навичок українського мовлення в іноземних студентів не були предметом окремих досліджень, хоча відомі окремі наукові розвідки Н.В.Василенко, Т.К.Донченко, Т.В.Мелкунової.

Мета статті – окреслити методику формування орфоепічних мовленнєвих навичок у процесі використання української мови студентами-іноземцями медичного профілю. Реалізація мети передбачає визначення: 1) змісту навчання української мови як іноземної, 2) орфоепічних і фонетичних порушень у вимові, 3) системи вправ на формування відповідних умінь і навичок.

Виклад основного матеріалу. Основна мета курсу української мови як іноземної – мотивація її вивчення, формування та удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння), необхідних для використання в навчально-професійній та побутовій сферах спілкування. Відповідно до цього потрібно навчити студентів писати й читати, працювати з писемним текстом, будувати зв'язні усні та писемні висловлювання.

Головною метою навчання іноземних студентів української мови є практичне оволодіння нею. Відповідно до робочої програми з курсу «Українська мова як іноземна» ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я.Горбачевського МОЗ України» одним із її напрямів є формування орфоепічних умінь і навичок, зокрема, вимови голосних і приголосних (правильне артикулювання шиплячих, дзвінких та глухих), вимови м'яких приголосних звуків та слів з апостро-

фом. Таким чином, проблема формування у студентів-іноземців медичного профілю орфоепічних умінь з української мови пов'язана з вивченням її звукової структури, усвідомленням фонетичних особливостей, формуванням правильної вимови звуків, складів та слів.

Зауважимо, що у процесі оволодіння українською мовою іноземні студенти не завжди можуть подолати труднощі вимови українських звуків. Аналіз фонетичного аспекту українського мовлення студентів-медиків засвідчує значну недосконалість його звукового оформлення. Як показує досвід навчання, іноземці повільно опановують орфоепічні правила української мови. Тому у процесі роботи з іноземними студентами ми визначили основні аспекти, реалізація яких забезпечить правильне формування орфоепічних умінь і навичок. Іноземці мають оволодіти найголовнішими правилами вимови голосних, приголосних, деяких звукосполучень і окремих граматичних форм. Серед них виділяємо:

1) вимова наголошених і ненаголошених голосних, нескладового [ŷ] (медикамент, кишка, симптом, кров, вчора, завтра);

2) вимова дзвінких приголосних перед глухими (бородавка, зітхати, розсіпка, розпорядження);

3) вимова шиплячих звуків (целена, цицолотка, шлунок);

4) вимова приголосних перед я, ю, є при відсутності звука [j] у словах, що пишуться з апострофом (здоров'я, комп'ютер, дев'ять);

8) вимова проривного звука [r] (гастроуденіт, гастроентомія) і звука [r] (легені, гастрюла, грип, груди);

9) вимова африкатів [дж], [дз] (джгут, збудження, дзвінкий);

10) вимова твердих губних приголосних [б], [в], [м], [п], [ф] у кінці слів (зуб, тулуб, симптом, суглоб, вісім, кров) м'яко;

11) вимова твердого [р] у кінці слова та складу (тепер, міхур, характер, кір);

12) вимова твердих приголосних перед е (серце, дентин, ребро);

13) пом'якшена вимова приголосних перед і (біль, кістка, ліки, білок, дім; вимова приголосних перед и (дитина, милиця, клітина);

14) вимова пом'якшених [з'], [с'] перед напівпом'якшеними губними приголосними (світ, звіробій, світлолікування, свідоцтво);

15) вимова пом'якшеного [с'] перед м'якими зубними (місці, у крислі);

16) правильне наголошування слів (флюорографія, стина, асиметрія).

Увесь процес формування орфоепічних умінь і навичок потрібно спрямувати на: 1) активну вимову й слухання мовних одиниць; 2) розуміння слів та словосполучень; 3) постійне зіставлення власної вимови з орфоепічними нормами.

Формування орфоепічних навичок передбачає комплекс умінь, виконання яких забезпечить реалізацію поставленої викладачем мети. Серед них виділяємо: 1) артикуляційне тренування органів мовлення, яке розвиває їхню пластичність; 2) сприйняття звуку на слух з опорою на зір; 3) артикуляція звуку на його слуховий образ; 4) самостійне відтворення звуку з опорою на зір; 5) читання та написання літери, яка відповідає певному звуку.

Серед методів засвоєння орфоєпії української мови студентами-іноземцями на першому місці має бути метод спостереження. Погоджуємось із думкою О.М.Біляєва, що «...будь-яке мовлення повинно бути бездоганно грамотним» [1, с.39], а, особливо, мовлення викладача ВНЗ, яке має відповідати усім мовним нормам. Важливим при цьому є дотримання інтонації, міміки та жестів, добре поставлений голос, чітка дикція, дотриманням пауз, що відповідають ситуації мовлення, ступені емоційності, тощо.

Інший, не менш важливий метод роботи на заняттях з української (іноземної) мови – це вправи. У методичній науці під вправами розуміють «виконання учнями навчальних завдань із метою закріплення теоретичних відомостей та оволодіння практичними вміннями і навичками» [6, с. 24].

Типологія вправ і завдань визначається з урахуванням особливостей пропонованого матеріалу, рівня загального розвитку, мовної і мовленнєвої підготовки студентів. Найбільш прийнятною для теорії та практики навчання мови є класифікація вправ, розроблена В.О.Онищуком, в основу якої покладено дидактичну мету завдання, ступінь активності і самостійності в роботі. За цією класифікацією вправи поділяють на: а) підготовчі (мета яких – ліквідувати прогалини в опорних знаннях, потрібних для подальшого сприймання нового матеріалу); б) вступні (спрямовані на виконання завдань під керівництвом викладача для підготовки студентів до поступової самостійної роботи); в) тренувальні (метою яких є закріплення мовних умінь і навичок; основні їх види – вправи за зразком, за інструкцією, за завданням, спрямовані на конструювання і моделювання мовних одиниць, заміну одних форм чи конструкцій іншими); г) завершальні (проблемні завдання та різні види творчих робіт).

Для формування орфоепічних умінь і навичок студентів-іноземців Т.М.Мелкумова пропонує виконання вправ, що визначають: 1) рецепцію звуків (слухові фонетичні навички); 2) репродукцію звуків (артикуляційні навички) [6, с.293].

Для методики викладання української мови загалом, а також для формування орфоепічних умінь і навичок іноземних студентів-медиків, велике значення має розуміння важливості визначення раціональної системи вправ. Враховуючи педагогічні принципи систематичності і послідовності, наступності, активності, зв'язку теорії з практикою, навчання – з життям, навчання – з вихованням, пропонуємо відповідну систему вправ.

1. Уважно послухайте і вимовляйте звуки:

[ч], [ц'], [дж], [дз], [дз'], [т'], [с'], [л], [и], [п], [а], [с], [о], [н], [м], [і], [с], [т], [л'], [л'], [р], [а], [г], [ф], [з], [к], [й], [х], [б], [е], [ш], [ї], [в], [ш], [д], [у], [ц], [ж].

2. Правильно вимовляйте звуки у словах:

Хвороба, вдих, повіка, скроня, одужувати, рецепт, пов'язка, ступня, гнійний, тазовий, лікування, м'яз, зморшка, анальгетика, інфекція, захворювання, антибіотик, самопочуття, адаптація, туберкульоз, вакцина, інсулін, гепатит, пеніцилін, коліно, гіпертонія, дезінфекція, скарги, марення, горло, залоза, зап'ястя, крапельниця, вірусний, запаморочення.

3. Назвіть звуки у словах і визначте їх кількість:

Шлунок, здоров'я, гикавка, операція, сеча, опіки, порожнина, нирка, сітчастий, лікоть, довідка, печія, судом, виразка, пульс, шия, обстеження, організм, кашель, офтальмолог, лихоманка.

4. Дайте якісну характеристику кожному звукові (голосний, приголосний, голосний наголошений – ненаголошений; приголосний твердий – м'який):

Серцево-судинні захворювання, лікарські препарати, безбеспокійливі таблетки, завідувач відділу, медична карта стаціонарного хворого, здоровий спосіб життя, згортання крові, грудна клітка, згортання крові.

4. Складіть слова з окремих букв:

*І, р, к, а, л;
е, р, ц, е, с;
і, р, з, р, х, у;
и, е, р, д, я, ф, і, т;
а, н, з, о;
а, х, б, о, в, о, р, а;
е, т, д, б, а, і;
с, т, п, і, н, а, ц;
з, а, і, к, р, а, д, а, о, р;
я, а, м, а, і, н, о, т;
о, з, о, д, м, а, п, о;
е, к, и, м, д.*

Довідка: лікар, серце, хірург, дифтерія, нога, хвороба, діабет, пацієнт, кардіограма, анатомія маніпуляція, допомога, медик.

5. Правильно вимовляйте прийменники із словами:

З Тернополя, з Харкова, із часом, від грипу, у животі, у практиці, у грудній порожнині, в клітині, в яснах, у повітрі, із шкідливою звичкою, під час, зі звіробою, з жінкою, з крові, у слизовій оболонці, в судинах, в капсулах.

6. Правильно вимовляйте слова, поясніть особливості вимови:

Вимовляти, потрібно, токсини, симптом, діагностика, пам'ять, широкий, український, навчатися, походження, вакцинація, аритмія, протипоказання, м'язи, шлунково-кишковий, потилиця, депресія, дихання, генетика.

7. Поставте наголоси у словах:

Видужання, залоза, диспансер, алкоголь, феномен, ознаки, показ, середина, сантиметр, целена, різкий, одинадцять, лупа, відомість, підлітковий, лікарський, завжди, слина, спина.

Формування орфоепічної грамотності студентів-медиків передбачає також засвоєння основних засобів милозвучності, що досягається природним чергуванням окремих голосних та приголосних звуків, можливістю вживати варіанти слів і словоформ, не змінюючи їхнього значення, наприклад: у – в, і – й, же – ж, над – наді, знову – знов, лише – лиш.

Викладений матеріал дозволяє зробити висновки, що постійна увага викладача до особливостей вимови і правильно дібрані вправи сприяють активному формуванню орфоепічної грамотності іноземних студентів медичних навчальних закладів, прищепленню їм навичок правильної літературної вимови українських слів, словосполучень та речень.

Виконане дослідження не претендує на остаточ-

не розв'язання окресленої проблеми, оскільки цілком актуальним і перспективним упродовж опрацювання курсу «Українська мова як іноземна» є вироблення спе-

цифічних лінгводидактичних напрямів, методів і прийомів, що стосуються формування орфоепічної грамотності іноземних студентів-медиків.

Список використаної літератури

1. Беляев О.М. Сучасний урок української мови / О.М.Беляев – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.
2. Василенко Н.В. Навчальна модель постановки артикуляції українських фонем арабським студентам / Н.В.Василенко // Наукові записки Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – №67. – С.58-66.
3. Донченко Т.К. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями / Т.К.Донченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип.5. – С.75-81.
4. Іноземна (українська) мова за професійним спрямуванням. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus_dusct/rob_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20\(Ukrainian\)%20Language%20\(for%20Professional%20Purpose\)...html](http://www.intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus_dusct/rob_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20(Ukrainian)%20Language%20(for%20Professional%20Purpose)...html). – Загол. із екрану. – Мова укр.
5. Онищук В.А. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В.А.Онищук // Українська мова і література в школі. – 1971. – №3. – С.23-29
6. Мелкумова Т.В. Формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів при вивченні української мови як іноземної / Т.В.Мелкумова // Філологічні студії. – 2012. – Вип.7. – Ч. 2. – С.292-298.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2017 р.

Шеремета Людмила

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры украинского языка

Мельник Татьяна

кандидат филологических наук
доцент кафедры украинского языка

ДВНЗ «Тернопольский государственный медицинский университет имени И.Я.Горбачевского МОЗ Украины», г.Тернополь, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлена система методической работы над формированием у иностранных студентов орфоэпических умений и навыков. Охарактеризованы пути формирования соответствующих умений и навыков. Определены распространенные орфоэпические ошибки. Разработана система упражнений для формирования орфоэпической грамотности студентов-иностранцев.

Ключевые слова: методика формирования орфоэпических речевых навыков, орфоэпические умения и навыки, система упражнений, методы обучения, произношение.

Sheremeta Liudmyla

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Senior Lecturer at the Department of the Ukrainian Language
I.Horbachevsky Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

Melnyk Tetiana

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of the Ukrainian Language
I.Horbachevsky Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

FORMATION OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS' ORTHOEPICAL LITERACY

The article focuses on the formation of foreign medical students' orthoepical skills. The subject of the article is the formation of pronouncing skills in foreign students' language. The main aim of the research is to analyze the method of the formation of pronouncing speech skills in the use of Ukrainian language by foreign medical students. In the article the basic rules of the pronunciation of sounds and whole words are analyzed in detail. Among the main rules of orthoepical literacy we have identified: pronunciation of stressed and unstressed vowels, voiced consonant before voiceless, hissing sounds, labial consonants, the right emphasizing of Ukrainian words. The features of pronunciation and emphasis of words were described with particular attention. Studying the features of foreign medical students' speech gave the possibility to determine special methods and ways of teaching the Ukrainian language. As the main method we have proposed the method of observation and correction the students' speech. In this connection particular importance has attached to correct teacher's speech. In our opinion the teacher has to intone words properly, know how to explain some features of Ukrainian language through mimicry and gestures, have good voice and clear diction, observe pauses in phrases and sentences.

Key words: methods of formation of speech skills, orthoepical skills, system of exercises, teaching methods, pronunciation.

УДК 371.01

Шостачук Андрій Миколайович

кандидат технічних наук, доцент
доцент кафедри загальноінженерних дисциплін
Житомирський державний технологічний університет, м.Житомир, Україна

Шостачук Дмитро Миколайович

кандидат технічних наук, доцент
доцент кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій ім.проф.Б.Б.Самотокіна
Житомирський державний технологічний університет, м.Житомир, Україна

Шмельова Тетяна Всеволодівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
Житомирський державний університет ім. Івана Франка, м.Житомир, Україна

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІНЖЕНЕРА-МЕХАНІКА: СИСТЕМНИЙ ПІХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті проаналізовано причини зменшення популярності професії інженера-механіка серед випускників шкіл. Показано важливість підготовки таких фахівців для економіки України в сучасних умовах на найближчі десятиліття. Розглянуто основні принципи створення інформаційного середовища для формування стійкого інтересу старшокласників до професії інженера-механіка, зокрема, запропоновано системний підхід, який передбачає динамічну систему із зворотнім зв'язком між її складовими частинами для взаємодії самого інформаційного середовища, умов навчання та праці майбутніх інженерів-механіків.

Ключові слова: компетентність, професійне самовизначення, інженер-механік, технічна творчість, загальноінженерні дисципліни, системний підхід

Вступ. Питання професійного самовизначення підлітків є вкрай важливим у сучасному становленні нашої держави, яка потребує нового талановитого, креативного і професійно компетентного покоління. Професійне самовизначення особистості – складний і тривалий процес, у якому ступінь узгодженості психологічних можливостей людини зі змістом та вимогами професійної діяльності свідчить про ефективність цього процесу. А його кінцевою метою є сформованість в особистості здатності адаптуватися до мінливих соціально-економічних умов у своїй професійній кар'єрі. Професія інженера-механіка, яка характеризується, з одного боку, затребуваністю на ринку праці, а, з іншого, – складністю як в навчальному процесі, так і при виконанні посадових обов'язків, і, водночас, непопулярністю серед старшокласників, вимагає особливої уваги при організації професійного самовизначення в старших класах середньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес професійного самовизначення старшокласників включає розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала. Особистісне самовизначення людини відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки та діяльності [1, с.198].

Процес сучасного професійного самовизначення, на думку С.І.Таланової, може відбуватися двома шляхами: 1) процес професійного самовизначення, при якому враховуються лише соціальні та соціально-психологічні детермінанти, а особливості суб'єкта не є визначальними, тобто професійний шлях будується на зовнішній мотивації і стимуляції; 2) процес професійного самовизначення, при якому індивідуально-психологічні особливості впливають на успішність професійного становлення. Через призмю особливостей підлітка будуються відносини з соціумом у контексті професійного розвитку [2, с.226-228].

За Є.Головахого, професійне самовизначення – це

© Шостачук А.М., Шостачук Д.М., Шмельова Т.В.

відкориговані відношення до різних професійних життєвих шляхів, формування вміння самостійно визначати і здійснювати свої життєві професійні плани [3, с.144]. Процес остаточного прийняття рішення про вибір професії і навчального закладу здійснюється, як правило, у випускних класах загальноосвітньої школи. Однією з найважливіших характеристик майбутньої професії в професійному самовизначенні старшокласників є перспективність професії на найближчі 20-50 років. О.Омельчук [4, с. 68] вказує на наступні професії, які будуть на українському ринку праці затребуваними в найближчі роки: інженери, фахівці з нанотехнологій, екології та в сфері ІТ, маркетингу, логістики, хіміки та медики.

Метою статті є аналіз факторів, які обумовлюють низьку популярність професії інженера-механіка серед випускників шкіл, формування основних принципів, на яких необхідно будувати роботу з професійної орієнтації для залучення талановитих старшокласників до здобуття фаху інженера-механіка.

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на стрімке розширення області застосування інтернет-технологій, потреба у інженерах-механіках, які здатні виконувати роботу конструктора, технолога, дослідника на виробництві тощо залишається високою. Більше того, вимоги до підготовки інженерів-механіків невпинно зростають разом із підвищенням складності обладнання, яке проектується або знаходиться в експлуатації, його точності та продуктивності, підвищенням вимог до умов праці робітників, забруднення навколишнього середовища, здатності швидко переналаштуватися на випуск нової продукції. Тому сьогодні забезпечення високого рівня підготовки інженерів-механіків є досить важливою задачею. Але проблема полягає в тому, що на даному етапі професія інженера-механіка у великій мірі втратила свою популярність. Це пов'язано з появою останніми роками багатьох нових спеціальностей, зі складністю самої професії інженера-механіка, яка передбачає оволодіння значною кількістю досить складних як загальноінженерних, так і спеціальних дисциплін. Ці дисципліни вимагають просторової уяви, логічного мислення, серйозної математичної

підготовки, постійного самовдосконалення, вміння не тільки розв'язувати стандартні задачі, а і демонструвати творчі здібності, знаходячи рішення нетривіальних проблем.

Крім того, у старшокласників часто мають місце застарілі уявлення про роботу інженера-механіка. Одноманітні дії в інженерній праці, які мали місце ще 20-30 років тому, практично зникли. Сьогодні, наприклад, інженер-конструктор при проектуванні нових технічних об'єктів користується системами автоматизованого проектування, в які вбудовані бібліотеки стандартних виробів (підшипники, крипильні деталі, зубчасті колеса, шпонки і т. ін.), що позбавляє його рутинної праці, звільняючи час для вирішення творчих завдань. Якщо перед програмістом ставиться задача написати програму, то виконаний на комп'ютері інженером-механіком проект – це тільки старт процесів створення технології, виготовлення технічного об'єкту відповідно до вимог, його складання, випробовування, ремонту, модернізації. Інженер-механік бере безпосередню участь на кожному етапі життя технічного об'єкта – від проектування до ремонту та модернізації. Досить велика кількість вимог – технологічності виготовлення та складання, надійності експлуатації, ремонтпридатності, забруднення навколишнього середовища, ергономічності тощо може бути дотримана тільки при наявності високої кваліфікації інженера-механіка.

Недостатня кількість кваліфікованих інженерів-механіків створила значні проблеми на українських підприємствах, особливо останнім часом, в зв'язку з відомими подіями в Криму та на Сході України. Різко зросла потреба в проектуванні та виготовленні сучасної військової техніки, але в той же час є обмаль потужних конструкторських бюро, здатних вирішувати складні інженерні задачі. Часто навіть за наявності високоточного сучасного обладнання з числовим програмним забезпеченням не вистачає технологів, які б створювали технологію обробки. Очевидно, що пошук майбутніх інженерів-механіків необхідно починати ще в старшій школі, залучаючи до цього вищі навчальні заклади, підприємства, науковців, письменників, засоби масової інформації, Інтернет.

Одним з основних чинників, які спонукають студентів до навчання, є мотивація та самомотивація. Б.Сверіда [5, с.109] розглядає механізми формування мотивації в умовах начального процесу, зокрема, зазначає, що в процесі навчання посилюється самомотивація, а зовнішня мотивація, навпаки, послаблюється. Очевидно, механізми мотивації для школярів будуть подібними, з урахуванням віку та багатства вибору майбутніх професій.

Досліджуючи проблему мотивації в інженерно-технічній освіті, Г.О.Райковська зазначає, що відправною точкою для здобуття студентами технічної освіти є соціальна потреба, яка передбачає затребуваність економіки України в спеціалістах, а основою навчального процесу є інженерно-конструкторська підготовка, складові частини якої – це базова графічна підготовка, професійно орієнтовані дисципліни та фундаментальні дисципліни [6, с.71]. Звідси вказуємо на необхідність фізико-математичного профілю середньої школи для майбутніх інженерів-механіків.

І.С.Голяд і Н.О.Ковтуненко в роботі [7, с.30] розглядають умови формування у старшокласників інтересу до інженерно-технічних професій. В роботі зазначається, що стійкий інтерес школяра до професії буде сформований тільки за умови включення школяра до активної діяльності, яка передбачає розширення знань про дану професію та здобуття пев-

них навичок. Автори визначають основні напрямки діяльності для виховання інтересу до певної професії. Це профорієнтаційна робота в школі, науково-технічна позаурочна та позашкільна робота, взаємодія середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Також необхідно приділяти підвищену увагу викладанню фізики та математики в школі, зокрема розв'язанню прикладних інженерно-технічних задач. Дані заходи розглядаються окремо, самі по собі, але на наш погляд, тут необхідно створювати динамічну систему з профорієнтаційної роботи, яку буде можливість постійно вдосконалювати.

Систему управління якістю процесу професійного самовизначення можна представити у вигляді схеми, де в термінах теорії управління представлено процес професійного самовизначення, або заклад середньої освіти (об'єкт керування OK), система управління якістю професійно-орієнтаційної роботи ($СУ$), вектор заданих значень контрольованих параметрів \vec{G} , вектор дійсних значень цих параметрів \vec{Y} (рис.1).

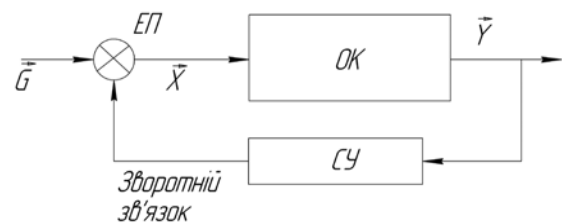


Рис. 1. Система управління якістю процесу професійного самовизначення

Елемент порівняння EP здійснює співставлення бажаних та дійсних значень показників якості професійної орієнтації. Вектор параметрів \vec{X} в даному випадку означає комплекс заходів, які необхідно провести, щоб покращити якість навчання професійно-орієнтаційної роботи

Таким чином, якщо говорити про підготовку кваліфікованих інженерів-механіків, то вона потребує *системного підходу*, починаючи з пошуку талановитих дітей, і закінчуючи підбором посад, які б відповідали отриманій кваліфікації інженера-механіка. Залучення талановитих дітей до деяких видів інженерної діяльності починається зі створення відповідного інформаційного середовища з метою ознайомлення школярів з особливостями інженерної професії взагалі і професії інженера-механіка зокрема. Це досягається за допомогою роботи школярів в технічних гуртках, організації екскурсій на промислові виробництва, випуск відповідної науково-технічної літератури та науково-популярних телевізійних програм (рис.2).

Працюючи в технічних гуртках школярі будуть мати можливість знайомитися з основами деяких загальноінженерних дисциплін – нарисної геометрії, комп'ютерної графіки, теоретичної механіки, матеріалознавства, деталей машин. Основну інформацію про сутність інженерної професії школяр буде отримувати із науково-популярної літератури та телевізійних науково-популярних програм. Потенціал тут надзвичайно великий, оскільки є можливість показати професійну діяльність інженерів-механіків на практично всіх інженерних посадах, продемонструвати умови роботи, технічне оснащення, етапи розробки, випробувань та впровадження нових розробок у серійне виробництво. Також

важливими є екскурсії, де є можливість ознайомитись в реальних умовах як з діяльністю інженерів-механіків,

так і з спроектованою ними промисловою продукцією на різних етапах її виготовлення та складання.

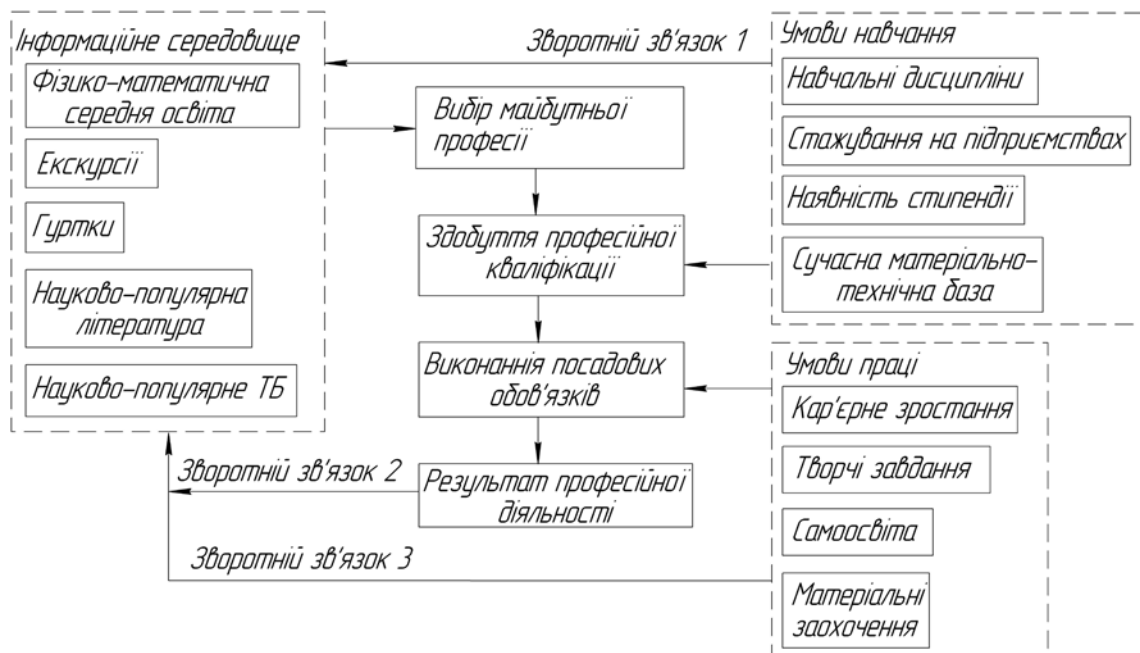


Рис. 2. Системний підхід при організації профорієнтаційної роботи майбутнього інженера-механіка

Організація інформаційного середовища за зазначеними вище напрямками створює у школярів стійкі уявлення про рівень складності інженерної професії, її важливість для української економіки, інженерні посади та вимоги, які висувуються до інженера-механіка. В зв'язку з розвитком пакетів прикладних програм, які дозволяють здійснювати 3D-моделювання, дуже ефективним виглядає їх використання при створенні науково-популярних програм і фільмів, присвячених інженерній діяльності. В якості об'єктів розгляду доцільно обирати інженерну продукцію, яка є втіленням останніх досягнень в науці: будівлі (як житлові, так і споруди спеціального призначення – вокзали, стадіони, мости, тунелі), автомобілі, технологічне обладнання тощо. Часто такі об'єкти є привабливими також і з архітектурної точки зору, що виховує у майбутніх інженерів почуття необхідності поєднувати в кожному інженерному виробі внутрішню функціональність та зовнішню привабливість. За допомогою таких прикладних пакетів є можливість продемонструвати етапи створення інженерних об'єктів в наступному порядку: креслення – об'ємні деталі та складальні одиниці – реальні інженерні об'єкти – їх функціонування протягом тривалого часу в певних температурних та силових навантаженнях – еволюція об'єктів шляхом модернізації – створення нових технічних об'єктів.

Внаслідок отримання детальної інформації про різні аспекти діяльності інженера-механіка у школяра буде формуватись стійкі наміри здобувати цю професію у вищих технічних навчальних закладах, оскільки він знає, що ця професія, є не тільки складною, але також надзвичайно важливою і цікавою, вона відповідає його здібностям, при належному виконанні своїх обов'язків буде мати місце кар'єрне зростання та висока заробітна платня.

Важливим також є створення належних умов ді-

яльності студента у вищому навчальному закладі та відповідне інформування про це старшокласників. Під такими умовами ми розуміємо сучасну матеріально-технічну базу, стажування на промислових підприємствах, вивчення курсів, які будуть затребувані під час виконання професійних обов'язків, раціональне розподілення годин для аудиторних та самостійних занять, залучення до навчального процесу провідних спеціалістів промислових підприємств тощо. Оскільки навчання на інженерних факультетах є більш складним, ніж на гуманітарних, доцільним виглядає підвищення стипендій для студентів інженерних спеціальностей, що було реалізовано МОН України, починаючи з II семестру 2016-2017 н.р.

Зв'язок між описаними вище блоками забезпечується зворотнім зв'язком, як це показано на рис. 2. Змістом зворотного зв'язку 1, 2 та 3 будуть відповідно умови здобуття фаху інженера-механіка у вищому навчальному закладі, умови праці на підприємстві та інформація про втілення інженерних розробок в повсякденне життя. Важливо зазначити, що процес профорієнтаційної роботи повинен відслідковуватись в реальному масштабі часу. Це дозволить своєчасно реагувати на зниження її якості та вносити корективи.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Диспропорція, яка склалася на українському ринку праці між затребуваністю професії інженера-механіка та недостатньою кількістю та якістю підготовки таких спеціалістів вимагає термінового вирішення. Розв'язання даної проблеми пропонується у вигляді динамічної системи зі зворотним зв'язком, яка передбачає створення інформаційного середовища для здійснення профорієнтаційної роботи серед старшокласників. Метою функціонування даної системи буде виявлення талановитих старшокласників, розвиток їх здібностей, залучення до певних видів інженерної діяльності.

Список використаної літератури

1. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
2. Таланова С.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С.И.Таланова // Теория и

- практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г.Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С.226-228
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.
4. Омельчук О.В. Професійне навчання і професії майбутнього / О.В.Омельчук // Науковий часопис Національного пед. університету ім.М.Драгоманова. Серія 12. Проблеми трудової та професійної підготовки. – Випуск 8: Зб. Наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2017. – С.65-70
5. Сверида Б. Вплив мотиваційних процесів на ефективність навчання / Б.Сверида, В.Антонюк // Нова пед. думка. – 2012. – №1. – С. 108-110
6. Райковська Г.О. Мотивація в інженерно-технічній освіті / Г.О.Райковська // Вісник Житомирського держ.ун-ту ім.Франка. – Житомир, 2012. – Вип.64. – С.69-73
7. Голяд І.С. Педагогічні умови формування у старшокласників інтересу до інженерно-технічних професій / І.Голяд, Н.Ковтуненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип.39: зб. наук. праць / за ред.Д.Е.Кільдерова. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2013. – С.28-32

Стаття надійшла до редакції 09.04.2017 р.

Шостачук Андрей

кандидат технических наук, доцент
доцент кафедры общинженерных дисциплин
Житомирский государственный технологический университет
г.Житомир, Украина

Шостачук Дмитрий

кандидат технических наук, доцент
доцент кафедры автоматизации и компьютерно-интегрированных технологий им.проф.Б.Б.Самотокина,
Житомирский государственный технологический университет, г.Житомир, Украина

Шмелёва Татьяна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры искусств и методик обучения
Житомирский государственный университет им.И.Франко, Житомир, Украина

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНЖЕНЕРА-МЕХАНИКА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье проанализированы причины уменьшения популярности профессии инженера-механика среди выпускников школ. Показана важность подготовки таких специалистов для экономики Украины в современных условиях на ближайшие десятилетия. Рассмотрены основные принципы построения информационной среды для формирования устойчивого интереса старшеклассников к профессии инженера-механика, в частности, предложен системный подход, который предусматривает динамическую систему с обратной связью между ее составными частями для взаимодействия самой информационной среды, условий обучения и труда будущих инженеров-механиков.

Ключевые слова: компетентность, профессиональное самоопределение, инженер-механик, техническое творчество, общинженерные дисциплины, системный подход

Shostachuk Andrii

Candidate of Technical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of General Engineering Disciplines
Zhytomyr State Technological University, Zhytomyr, Ukraine

Shostachuk Dmytro

Candidate of Technical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Prof. B. Samotokin Department of Automation and Computer Technology
Zhytomyr State Technological University, Zhytomyr, Ukraine

Shmeliova Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

**THE COMPETENCE OF MECHANICAL ENGINEER:
THE SYSTEM APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE PROFESSIONAL SELF-
DETERMINATION**

The requirements for training mechanical engineers are constantly growing because the complexity, the accuracy and the performance of the designed or operated equipment have also increased. The requirements for the working conditions, the environmental protection, the ability to readjust quickly to new methods of production have increased too. There are several reasons for the disproportion between the quantity of mechanical engineers and the demand of the Ukrainian labour market for them. Firstly, the profession of the mechanical engineer is not very popular among young people because the study program at the university is difficult, and, what's more, now a lot of factories and

plants are closed after the disintegration of the Soviet Union. Besides, a lot of new engineering and humanitarian specialties have appeared in the curriculum of Ukrainian universities during the post-soviet period and young people have a big choice. So, nowadays the problem of preparation of the young people to choose the faculty of mechanical engineering is actual. The problem of professional self-determination is very important for young people who are finishing secondary schools. The proper choice of the profession creates the best conditions for development of the intellectual abilities, the professional career, the effective work after graduation from higher school.

Key words: competence, professional self-determination, mechanical engineer, technical creativity, general engineering disciplines, systems approach

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Збірник наукових праць

Випуск 1 (40)

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 03.05.2017. Підписано до друку 23.05.2017.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різогр. Ум. друк. арк. 37

Наклад 300 прим. Замовлення №33

Віддруковано з готового оригінал-макета

Видавництво УжНУ «Говерла»

88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників,

і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року