

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2014

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 3 від 30.10.2014 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 2. – 241 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. В. Мачужак**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку 27.01.2014 р.
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 21,57
Ум. друк. арк. 28,13

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2014
© НДУ ім. М. Гоголя, 2014

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2014 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Абрамова К. А. Соціально-психологічні ознаки ВІЛ-інфікованих дітей в сучасних соціокультурних умовах	7
Алєско О. А. Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження з формування соціального досвіду дитини у взаємодії ДНЗ і родини	12
Аносєв І. П. Інновації в галузі антропологічного контексту освіти	18
Бабєнко Л. В. Закономірності навчання учнів образотворчого мистецтва в сучасній школі	23
Бадьора С. М. Задачний підхід при вивченні педагогіки в університеті	30
Бережна Т. І. Здоров'язбережувальні педагогічні технології – важлива складова здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу	35
Біла Н. Л., Штурман Н. О. Ансамблеве музикування: до сутності поняття	40
Білоусова Н. В. Умови формування бажання самовдосконалюватись у молодших підлітків	47
Бобро А. А. Аналіз проблеми формування соціального здоров'я студентської молоді в науковій літературі	50
Вайнола Р. Х., Красницька О. В. Сімейна депривація як негативний чинник розвитку та становлення особистості вихованців інтернатних закладів спортивного профілю	55
Вікторова Л. В. Модернізація іншомовної підготовки співробітників сектора безпеки у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів	62
Гуцан Л. А. Компетентнісно спрямована освіта – сучасний орієнтир навчально-виховного процесу	68
Завацька Л. М. Дослідження соціальних потреб дітей трудових мігрантів у новому соціально-освітньому середовищі	73
Капська А. Й., Сидорчук М. С. Змістова структура процесу самоактуалізації старших підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації	77
Кнодель Л. В. Некоторые современные аспекты преподавания иностранных языков	82
Коваль О. Є. Активізація професійного саморозвитку аспірантів – майбутніх викладачів вищої економічної школи	95
Копил О. А. Особистісно-діяльнісний розвиток студента-математика у процесі навчання письмового перекладу фахової літератури	100
Коробченко А. А. Виховний потенціал сучасної шкільної природничої освіти ...	106
Кубанов Р. А. Сутність та освітньо-кваліфікаційні рівні вищої економічної освіти	113
Малиношевський Р. В. Соціально-педагогічні орієнтири виховання альтруїзму	119
Маслова М. Е., Маслов Ю. В. Обучение иностранному языку в высшем профессиональном образовании: к проблеме реализации системного подхода	125
Новгородська Ю. Г. Організаційна культура майбутнього керівника дошкільного навчального закладу як складова управлінської діяльності	133
Отчич С. В. Психологія любові та диференціація понять кохання та закоханості	138
Соловійова Т. Г. Особливості профорієнтаційної діяльності соціального педагога з молоддю з обмеженими можливостями	142

Харченко С. Я., Рассказова О. І. Тенденції розвитку понятійного апарату соціальної педагогіки у сучасному науковому контексті	147
Шеремет А. М. Педагогічні засади функціонування центрів матері і дитини та потреба професійної діяльності у них кваліфікованих соціальних педагогів	153

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бобир С. Л. Педагогічний потенціал технології team teaching для професійного розвитку майбутнього вчителя іноземних мов	158
Богушевич Н. В. Розробка комплексу вправ у межах курсової, бакалаврської чи магістерської роботи з методики навчання іноземних мов	163
Гурина Н. В. Рефлексія у професійно орієнтованому навчанні майбутніх учителів англійської інтонації	167
Проць Р. О. "Захист Вітчизни" у системі військово-патріотичного виховання учнівської молоді	173
Родчин З. Я. Деякі аспекти викладання української мови як іноземної для студентів-медиків	179

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Біляченко Г. П. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до співпраці з недержавними організаціями в контексті діяльнісного підходу	183
Мищик Л. І. Основні аспекти підготовки соціальних педагогів до організації виховної роботи в закладах інклюзивного навчання	190
Падун Н. О., Падун А. О. Інтерактивне навчання як засіб ефективної підготовки спеціалістів	195
Самойленко Ю. Критерії та показники рівнів готовності вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників засобами інформаційних технологій	199
Ушакова Л. І. Лінгвокультурологічний компонент у змісті іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов	204

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Багрій І. П. Особливості організації змісту професійної підготовки заняттєвих терапевтів у Канаді	209
Бойчевська І. Б. Вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах ФРН як важливий елемент професійної соціалізації	217
Коляда Т. В. Становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів у Великобританії (XIX ст.)	221
Лаухіна І. С. Релігієзнавчий компонент у змісті суспільствознавчих дисциплін у колежах та ліцеях Франції	225
Малько Н. М. Система виховання неповнолітніх правопорушників у педагогічній спадщині О. Я. Герда	230
Поприткіна Д. Ш. Проблема бюджету часу майстра виробничого навчання у закладах професійно-технічної освіти в Україні (друга половина XX століття)	235

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Abramova K. A. Socio-Psychological Characteristics of HIV-Infected Children in the Present-Day Socio-Cultural Conditions	7
Alyeko O. A. Comparative Analysis of the Experimental Study Results on the Formation of the Child's Social Experience in the Interaction of Preschool Educational Institutions and Families	12
Anosov I. P. Innovations in the Anthropological Context of Education	18
Babenko L. V. Methods of Teaching Visual Arts to Students in the Modern School ..	23
Bad'ora S. M. Task Approach in Studying Pedagogy at the University	30
Berezhna T. I. Health Promoting Pedagogical Technologies as an Important Component of the Health Promoting Environment in General Education Schools	35
Bila N. L., Shturman N. O. Ensemble Music-Playing: On the Essence of the Concept	40
Bilousova N. B. Conditions of Formation of the Wish for Self-Perfection in Junior Teenagers	47
Bobro A. A. Analysis of the Problem of Students' Social Health Formation in Scientific Literature	50
Vaynola R. H., Krasnyts'ka O. V. Family Deprivation as a Negative Factor in the Formation and Development of Students' Personality in Sports Boarding Schools	55
Victorova L. V. Modernization of Foreign Language Training of Specialists in the Security Sector in the Context of All-European Integration Processes	62
Gutsan L. A. Competence-Oriented Education as a Contemporary Guiding Line of the Teaching and Educational Process	68
Zavats'ka L. M. Research on Social Needs of Migrant Workers' Children in a New Socio-Educational Environment	73
Kaps'ka A. Y., Sydorchuk M. S. Content Structure of the Process of Self-Actualization in Older Teenagers in Centers of Socio-Psychological Rehabilitation ..	77
Knodel' L. V. Some Contemporary Aspects of Foreign Language Teaching	82
Koval' O. Y. Activation of Professional Self-Development of Doctorate Students – Future Teachers of Higher Economic School	95
Kopyl O. A. Personality and Activity Development of a Student-Mathematician in Written Translation of Specialized Literature	100
Korobchenko A. A. Educational Potential of Contemporary Science Curricula in Schools	106
Kubanov R. A. The Essence and Qualification Levels of Higher Economic Education	113
Malynoshevs'kyi R. V. Socio-Pedagogical Guidelines for Fostering Altruism	119
Maslova M. E., Maslov Y. V. Foreign Language Teaching in Tertiary Education: On the Problem of System Approach Realization	125
Novgorodska Y. G. Organizational Culture of the Future Administrator of a Preschool Educational Institution as a Component of Managerial Work	133
Otchych S. V. Psychology of Love and Differentiation of the Notions of Love and Infatuation	138
Solovyova T. M. Peculiarities of Occupation Guidance for Handicapped Youth	142
Kharchenko S. Y., Rasskazova O. I. Trends in the Development of Socio-Pedagogical Conceptual Framework in the Contemporary Scientific Context	147
Sheremet A. M. Pedagogical Foundations of Services Provided by "Mother and Child" Centers and the Need for Professional Work of Qualified Social Teachers in Them	153

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bobyry S. L. The Pedagogical Potential of "Team Teaching" Technology for FL Prospective Teacher's Professional Development	158
Bohushevych N. V. Designing a Set of Exercises within a Term Paper or Qualification Paper on Methodology of Teaching Foreign Languages	163
Hurina N. V. Reflection in Profession-Oriented Training of Future Teachers in the English Intonation	167
Prots' R. O. "Defense of Fatherland" in the System of the Military-Patriotic Education of the Student Youth	173
Rodchyn Z. Ya. Some Aspects of Teaching Ukrainian as a Foreign Language to Medical Students	179

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Bilyachenko G. P. Preparing Future Social Teachers for Collaboration with Nongovernmental Organizations in the Context of Activity-Based Approach	183
Mischyk L. I. The Main Aspects of Social Teachers' Preparation for Organization of the Educational Work in Institutions of Inclusive Education	190
Padun N. O., Padun A. O. Interactive Teaching as One of the Conditions for Effective Preparation of Specialists	195
Samoylenko Y. P. Criteria and Indicators of Language Teachers' Levels of Preparedness for Application of Information Technologies in Teaching High School Students	199
Ushakova L. I. Linguo-Culturological Component in the Content of Foreign Language Training of Future Foreign Language Teachers	204

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Bagriy I. P. Peculiarities of Content Organization in Professional Preparation of Occupational Therapists in Canada	209
Boychyvs'ka I. B. Learning Foreign languages at German Higher Educational Establishments as an Important Element of Professional Socialization	217
Kolyada T. V. Formation of the System of Teacher Preparation in Great Britain (19th C.)	221
Laukhina I. S. Religious Education Component in the Content of Social Science Disciplines in Colleges and Lyceums of France	225
Mal'ko N. M. The System of Juvenile Delinquent Education in the Pedagogical Heritage of O. Ya. Gerd	230
Poprytkina D. S. The Problem of a Training Officer's Time Budget in Institutions of Vocational Education	235

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 364:[616.98:578.828 ВІЛ]-053.2

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ ДІТЕЙ
В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ**

Абрамова К. А.

У статті розглядаються основні соціально-психологічні особливості ВІЛ-інфікованих дітей, виділено загальні психологічні механізми реакції дитячого організму на дану недугу і шляхи їх перебігу. Описано результати моніторингового дослідження рівня соціалізації ВІЛ-інфікованих дітей віком 12–14 років, що навчаються у загальноосвітніх закладах, і встановлено, що ВІЛ-інфіковані діти потребують в першу чергу соціально-педагогічної підтримки та супроводу сімей, у яких вони виховуються.

Ключові слова: ВІЛ-інфекція, допомога, профілактика, соціально-психологічна адаптація, соціалізація.

В статье рассматриваются основные социально-психологические особенности ВИЧ-инфицированных детей, выделены общие психологические механизмы реакции детского организма на эту болезнь и пути их протекания. Описаны результаты мониторингового исследования уровня социализации ВИЧ-инфицированных детей 12–14 лет, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, и установлено, что ВИЧ-инфицированные дети нуждаются в первую очередь в социально-педагогической поддержке и сопровождении семей, в которых они воспитываются.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, помощь, профилактика, социально-психологическая адаптация, социализация.

The article looks at the main socio-psychological characteristics of HIV-infected children and identifies common psychological reaction mechanisms of the child's organism to this illness and ways of their operation. The results of the monitoring study into the socialization level of HIV-infected children aged 12–14 in general education schools are described. It has been established that HIV-infected children primarily require socio-pedagogical support and the support of families in which they are being raised.

Key words: HIV infection, help, prevention, socio-psychological adaptation, socialization.

Особливістю ВІЛ-інфекції є багатовекторність її впливу на медичні, демографічні та соціально-економічні аспекти суспільства. Із суто медичної проблеми охорони здоров'я населення ВІЛ-інфекція перетворилася на проблему соціального розвитку.

За оцінками українських експертів, фахівців та працівників Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), ЮНЕЙДС, в Україні реальна кількість людей, які живуть з ВІЛ-інфекцією, сягає 360 тисяч осіб. Причому у 1997 році більшість серед ВІЛ-інфікованих становили чоловіки і лише 11,3 % – жінки. На сьогодні, за даними Українського центру профілактики і боротьби зі СНІДом МОЗ України, кількість ВІЛ-інфікованих жінок зросла до 48,3 %, а отже, і зростає кількість дітей, народжених хворими матерями.

Відповідно до даних Чернівецького обласного центру з профілактики та боротьби зі СНІДом, станом на 01.04.14 року під медичним наглядом перебуває 129 дітей, народжених ВІЛ-інфікованими жінками: у 92 дітей ВІЛ-інфекція підтверджена та у 37 дітей ВІЛ-інфекція в стадії підтвердження.

Таким чином, ми розуміємо, що сучасне українське суспільство повинно звернути свою увагу на найменш захищену категорію ВІЛ-інфікованих людей, а саме дітей, які є найбільш уразливими, психологічно нестійкими та невідготовленими до соціальних реалій даної недуги.

У наукових джерелах та дослідженнях провідних психологів та педагогів чимала кількість наукових праць присвячена саме питанням профілактики та протидії епідемії ВІЛ / СНІДу серед молодого покоління. Особлива увага надається соціально-психологічним аспектам цієї проблеми, щодня вивчаються та розробляються нові технології роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми та їх найближчим оточенням. Зазначена проблема стала предметом дослідження цілої низки вітчизняних науковців: Р. Вайноле, І. Дубініної, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Котової, М. Лукашевич, Т. Лях, В. Полтавця, Л. Портер, В. Оржеховської, С. Страшко тощо.

Здійснюючи аналіз наукових джерел, що розкривають питання ВІЛ-інфекції дітей, перед нами постають основні завдання статті: визначити соціально-психологічні особливості перебігу ВІЛ-інфекції у дітей та описати основні проблеми та потреби даної категорії клієнтів соціальної роботи.

Незважаючи на тенденцію до збільшення темпів інфекції, досягнення в терапії привели до виживання протягом останніх п'яти років понад 65 % ВІЛ-інфікованих дітей. Але хронічне захворювання має величезний вплив на психосоціальний розвиток інфікованих дітей та їх сімей [5, с. 83]. Підвищена тривожність, депресія і передчасна скорбота пов'язані з віком дитини на момент постановки діагнозу, ВІЛ-статусу батьків і ставлення батьків до дитини [7, с. 287].

Діти, народжені ВІЛ-інфікованими матерями, мають потребу у соціально-психологічній підтримці, особливому вихованні та нагляді з боку фахівців медичного, психологічного та соціального спрямування.

Дітей, що народженні ВІЛ-інфікованими жінками, можна розділити на три групи, кожна з яких має різні підходи до роботи: діти з неуточненим ВІЛ-статусом; діти з підтвердженою інфекцією; неінфіковані діти [2, с. 4]. Дана типологія пов'язана з тим, що ВІЛ-інфікована жінка може народити як неінфіковану ВІЛ, так і ВІЛ-інфіковану дитину. Зараження дитини ВІЛ від інфікованої матері відбувається у 8–41 % випадків, у 59–92 % діти залишаються неінфікованими ВІЛ. Зараження ВІЛ може відбуватися внутрішньоутробно, під час пологів, після народження при годуванні грудьми [2, с. 24].

Для того щоб зменшити кількість народжених з ВІЛ-інфекцією дітей, існує низка основних превентивних заходів: дошлюбне консультування і добровільне тестування до вступу в шлюб можуть істотно знизити ризик зараження сексуальних партнерів і їхніх майбутніх дітей; профілактика до зачаття полягає в обстеженні нетестованих на ВІЛ подружніх пар і плануванні вагітності; виявлення ВІЛ-інфекції у вагітних; профілактика антиретровірусними препаратами під час вагітності та пологів; профілактика на основі раціонального розв'язання пологів (плановий кесарів розтин найбільш ефективно знижує ризик зараження ВІЛ дитини під час пологів ВІЛ-інфікованої жінки); профілактика на основі штучного вигодовування дітей [2, с. 17–18].

Зважаючи на усі профілактичні заходи щодо попередження народження ВІЛ-інфікованих дітей, у певної частини новонароджених дана недуга діагностується і підтверджується, тому наступним етапом є робота над веденням даної дитини різними фахівцям протягом усього її життя.

Діти з ВІЛ-інфекцією при своєчасному й правильному лікуванні можуть жити довго й повноцінно, як здорові люди. Але перед дорослими постає питання: як правильно доглядати за хворими дітьми, якої допомоги від фахівців вони потребують та які соціально-психологічні особливості перебігу ВІЛ-інфекції у дітей повинні враховуватися під час добору форм та методів роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми.

Люди, які мають будь-яке серйозне захворювання, у тому числі й хронічне, сприймають хворобу як одну з найбільш травматичних подій у своєму житті. Як наслідок, такі переживання позначаються на фізичному та психічному стані хворого. Передусім виникають негативні емоції: страх, тривога, біль, страждання, гнів, почуття провини, які по-різному виявляються на різних стадіях перебігу

захворювання та його лікування. Доросла людина не завжди спроможна подолати такі переживання, ще складніше, коли йдеться про дітей [4, с. 3]. У разі ВІЛ-інфікування дитини ситуація ускладнюється ще й тим, що переважна більшість батьків приховують від неї справжній діагноз, вигадуючи натомість інші хвороби, які, на відміну від ВІЛ-інфекції, не пов'язані зі стигмою та дискримінацією у суспільстві.

ВІЛ-інфікована дитина неминуче відчуває страх і тривогу, які пов'язані з обмеженням свободи, самотністю та відсутністю підтримки з боку найближчого оточення. Такі відчуття можуть поглиблюватись у зв'язку з необхідністю госпіталізації дитини та вимушеною розлукою з близькими, відсутністю у дитини інформації про хворобу та її наслідки, призначенням медичних маніпуляцій, а також залякуванням лікарнею та лікарями.

На фоні перебігу ВІЛ-інфекції у дитини можуть розвиватися невротичні та астеничні стани: поганий настрій або різка його зміна, роздратованість, слабкість, незначна концентрація уваги. Окрім того, ВІЛ-інфекція та її наслідки можуть спричинити неприємні переживання та внутрішні конфлікти, унаслідок чого виникають в'ялість, апатія та загальне зниження як фізичної, так і психічної активності дитини.

Складні й незрозумілі для дитини обставини хвороби активізують різні психологічні механізми захисту, які відбиваються на загальній її поведінці. Загалом, реакція дитини на інформацію щодо її ВІЛ-інфікування та набуття ВІЛ-позитивного статусу може мати різні прояви.

Американське дослідження ВІЛ-інфікованих дітей, проведене у штаті Каліфорнія у 2002 році, показало, що визначення факторів, пов'язаних із емоційним станом ВІЛ-інфікованих дітей, важливі для лікувальних програм хворих [6, с. 311].

Депресія. Перебіг цього стану залежить від віку. Передусім знижується життєва активність дитини. Вона стає сумною, уникає контактів з дорослими та іншими дітьми. За довготривалої госпіталізації дитини депресивні реакції можуть з'являтися, якщо мати або інші близькі особи не знаходяться поруч із нею або рідко її відвідують.

Іноколи дитина може сприймати хворобу як покарання за погану поведінку чи щось інше. У такому разі діти пасивно приймають медичні процедури і ліки, сприймаючи їх як прояв покарання. В інших випадках така пасивність може пояснюватись емоційним і фізичним виснаженням дитини [4, с. 4].

Глибина та рівень вияву таких реакцій залежать від багатьох чинників, у тому числі від віку дитини та її психоемоційного розвитку.

Діти молодшого шкільного віку та підлітки здатні демонструвати таку форму поведінки, як заперечення. Вони заперечують факт існування хвороби й демонструють це в різний спосіб собі та оточенню. Зазвичай це протест проти медичних процедур, приймання ліків, відвідування лікарів, дотримання вимог лікування, відчуження від рідних чи друзів через сором та образи. Така реакція є одним із механізмів адаптації до ситуації, що склалася.

Нерідко протест викликають надії на одужання, які іноді мають стимулюючий вплив на здоров'я дитини. Разом із тим віра в надзвичайне та раптове одужання може призвести до нав'язливих станів і появи фантазій, які, у свою чергу, можуть спричинити трагічні розчарування, унаслідок чого діти відчувають тяжку депресію.

Часто у дітей трапляється реакція використання хвороби задля привернення до себе додаткової уваги батьків або оточення. Така поведінка спостерігається серед дітей, які виховуються під гіперопікою батьків, або ж навпаки, у сім'ях, де батьки приділяють занадто мало уваги дітям. Ця несвідома маніпуляція дорослими в майбутньому може призвести до розвитку в дитини іпохондричного синдрому.

Дитина, яка має описані вище поведінкові реакції, потребує підтримки з боку близького оточення. У свою чергу, дорослі, які виховують ВІЛ-інфіковану дитину, нерідко й самі потребують консультацій фахівців. Соціальний педагог може допомогти дорослим зрозуміти причини змін у поведінці дитини, сприяти зміцненню емоційних зв'язків між батьками та дитиною, пояснити батькам, як важливо, аби дитина знала про особливості стану власного здоров'я, та поради, у якій формі це краще зробити [4, с. 6].

Для того щоб визначити основні соціально-психологічні проблеми ВІЛ-інфікованих дітей, нами було проведено моніторингове дослідження рівня соціалізації ВІЛ-інфікованих дітей 12–14 років, що наразі є клієнтами ВБО "Всеукраїнська мережа людей, що живуть з ВІЛ". Під час дослідження було охоплено 26 респондентів і визначено наступні результати: 1. Відповідаючи на запитання, запропоновані у тесті-опитувальнику особистісної адаптованості школярів (А. В. Фурмана), було встановлено такі результати (див. табл. 1): 16 респондентів – ступінь соціально-психологічної неадаптованості, 7 респондентів отримали показники середнього та високого рівнів соціально-психологічної адаптованості, у 3 респондентів визначено соціально-психологічну дезадаптованість.

Таблиця 1
Показники особистісної адаптованості ВІЛ-інфікованих дітей

Ступінь соціально-психологічної адаптованості учнів	Рівні особистісної адаптованості	Кількість балів	Кількість учнів, що отримали такі показники
I. Адаптованість	1. а) максимальний б) дуже високий	75 73–74	1
	2. Високий	69–72	4
	3. Середній	64–68	2
II. Неадаптованість	4. Низький	57–63	8
	5. Неочевидний	50–56	2
	6. Очевидний	40–49	6
III. Дезадаптованість	7. Ситуативний	30–39	1
	8. Стійкий, очевидний	21–29	0
	9. Критичний	0–20	2

Згідно з результатами, що отримані після опрацювання методики "Моніторинг соціалізації особистості учня (розроблена І. Рожковим) (див. табл. 2), ми встановили, що серед опитуваних визначено ВІЛ-інфікованих дітей із середнім ступенем соціальної адаптованості (42,5 %), низьким ступенем автономності (34,5 %), високим ступенем соціальної активності 13 (50 %) і моральності 14 (54 %) – отримано найвищі показники. Дані результати свідчать про те, що діти хоча і ВІЛ-інфіковані, але рівень їх соціалізації досить високий, оскільки вони в школах мають змогу не тільки засвоювати теоретичні знання, але і спілкуються з ровесниками, розвивають свої творчі нахили, пізнають і засвоюють загальнокультурні норми та правила поведінки.

Таблиця 2
Показники соціалізації особистості ВІЛ-інфікованих дітей

Показники	Високий ступінь	Середній ступінь	Низький ступінь
Соціальна адаптованість	9 (34,5 %)	11 (42,5 %)	6 (23 %)
Автономність	11 (42,5 %)	6 (23 %)	9 (34,5 %)
Соціальна активність	13 (50 %)	8 (31 %)	5 (19 %)
Моральність	14 (54 %)	7 (27 %)	5 (19 %)

Результати психологічного завдання "Мої плани на майбутнє" показали, що ВІЛ-інфіковані діти мріють про те, щоб отримати гарну освіту і влаштуватися на роботу, але також для них важливим залишається придбання сучасних телефонів, комп'ютерів та авто. Багато респондентів зазначили, що бажають створити хорошу сім'ю і придбати гарний будинок, але були і такі учні, що не мають жодної мрії і мети, хоча це могло бути пов'язано з поганим самопочуттям чи настроєм.

Отже, як показали результати моніторингового дослідження рівня соціалізації ВІЛ-інфікованих дітей 12–14 років, дана категорія потребує в першу чергу

соціально-педагогічної підтримки та супроводу сімей, у яких виховуються такі діти. Також ВІЛ-інфіковані діти мають потребу у спілкуванні та особливій увазі з боку соціально-психологічної служби закладів освіти, працівників неурядових ВІЛ-сервісних організацій та медичних установ.

Слід звернути особливу увагу на порушення психологічної адаптації при ВІЛ-інфекції, як і при будь-якому важкому або невиліковному захворюванні. Але ВІЛ-інфекція відрізняється від інших захворювань негативним ставленням суспільства, яке ізолює ВІЛ-інфікованих дітей. Саме тому соціальна робота повинна бути акумульована на створенні оптимальних соціальних умов життєдіяльності ВІЛ-інфікованих дітей, що дозволяють хворому краще адаптуватися в соціальному середовищі (середовищем може виступати як найближче оточення, так і суспільство в цілому), відчуті себе особистістю, а також вирішення цілої низки проблем.

Література

1. ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / авт.: Н. В. Котова, О. О. Старець, П. П. Олена та ін. – К. : ТОВ "K.I.C.", 2010. – 176 с.
2. Догляд і підтримка дітей з ВІЛ-інфекцією : навч. посіб. для персоналу дитячих установ, батьків, опікунів, соціальних працівників та інших осіб, що доглядають за інфікованими дітьми / авт.: М. Л. Аряєв, Н. В. Котова, О. О. Старець та ін. – К. : Кобза, 2003. – 186 с.
3. Методичні рекомендації з узагальнення досвіду соціального супроводу та підтримки сімей, які виховують ВІЛ-інфіковану дитину. – К. : Дитячий фонд ООН в Україні (ЮНІСЕФ), Український інститут соціальних досліджень, 2005. – 63 с.
4. Соціально-психологічна робота з ВІЛ-позитивними дітьми та їх сім'ями: процес розкриття ВІЛ-статусу дитині : метод. посіб. / заг. ред. канд. пед. наук Н. Ф. Романової. – К. : Інжиніринг, 2009. – 148 с.
5. Larry K. Children and Adolescents Living with HIV and AIDS: A Review / K. Larry [et al.] // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2000. – Vol. 41, № 1. – P. 81–96.
6. Lester Patricia. When the Time Comes To Talk About HIV: Factors Associated With Diagnostic Disclosure and Emotional Distress in HIV-Infected Children / P. Lester [et al.] // *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*. – 2002. – № 31. – P. 309–317.
7. Wiener Lori Ph. D. The HIV-infected child: Parental Responses and Psychosocial Implications / L. Wiener Ph. D. [et al.] // *American Journal of Orthopsychiatry*. – 1994. – 64 № 3. – P. 485–492.

УДК 316.614.032:373.2

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ У ВЗАЄМОДІЇ ДНЗ І РОДИНИ

Алєко О. А.

У статті подається порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження з формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії ДНЗ і родини. Теоретично обґрунтовується значущість процесу взаємодії родини і дошкільного навчального закладу у формуванні первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку.

Ключові слова: соціалізація, соціальний досвід, дитина дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад, родина, взаємодія.

В статье дается сравнительный анализ результатов экспериментального исследования по формированию первичного социального опыта ребенка во взаимодействии ДОО и семьи. Теоретически обосновывается значимость процесса взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи в процессе формирования первичного социального опыта детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: социализация, социальный опыт, ребенок дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение, семья, взаимодействие.

The article offers a comparative analysis of the experimental study results on the formation of the child's primary social experience in the interaction of preschool educational institutions and families and provides theoretical substantiation of the importance of the interaction between preschool educational institutions and families in this process.

Key words: socialization, social experience, child of preschool age, preschool educational institution, family, interaction.

Актуальність дослідження. Доленосні події, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, істотно впливають на процес формування соціального досвіду дітей дошкільного віку. Від того, які цінності будуть сформовані в дітей сьогодні, який соціальний досвід накопичить малеча, залежить розвиток нашого суспільства в майбутньому. На сьогодні одним із головних завдань для педагогів дошкільних закладів є пошук нових підходів до формування ефективного соціального досвіду дітей, їх ствердого входження до соціального середовища, засвоєння ними відповідної системи цінностей, норм національної та загальнолюдської культури.

На наш погляд, означена проблема формування первинного соціального досвіду дитини – одна з найактуальніших у сучасній соціально-педагогічній науці, її вагомість підтверджується в державних освітянських документах, а саме: Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Національній програмі виховання дітей і учнівської молоді в Україні, Законах "Про освіту" та "Про дошкільну освіту", оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти. У цих документах підкреслюється, що ключовими концептуальними та ціннісними орієнтирами сучасної освіти є соціальний розвиток особистості як суб'єкта культури, її самодетермінація в становленні спільності "дитина" – "соціум".

У зв'язку з цим дошкільному навчальному закладу відводиться особливе завдання – спільно з родиною стати провідною соціальною інституцією соціалізації, яка забезпечує формування позитивного соціального досвіду дітей, спрямовує на розвиток соціально значущих рис особистості.

Сучасна наука розглядає соціалізаційні процеси в дитинстві в різних напрямках: філософському (С. Батенін, Г. Батищев, Б. Гершунський, Я. Глинський,

М. Каган, В. Орлов); соціально-педагогічному (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Н. Гавриш, Н. Голованова, І. Зверєва, Н. Заверико, А. Капська, О. Караман, Л. Коваль, О. Кононко, Т. Кравченко, С. Курінна, Н. Лавриченко, С. Литвиненко, М. Лукашевич, О. Малахова, Л. Міщик, А. Мудрик, Т. Поніманська, Р. Пріма, І. Рогальська, С. Савченко, А. Сазонова, С. Семчук, І. Трубавіна, А. Рижанова, С. Харченко, Л. Штефан); психологічному (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, І. Булах, І. Кон, О. Леонтєв, А. Петровський, В. Семиченко) й інших.

Про необхідність взаємодії родинного та суспільного виховання свідчать дослідження багатьох науковців: Т. Алексєєнко, Л. Артемової, Т. Бабаєвої, А. Богуш, Л. Божович, Л. Врочинської, Р. Буре, І. Гребеннікова, Л. Загік, А. Залізник, О. Запорожця, О. Коберника, О. Кононко, В. Котирло, Т. Маркової, Л. Мотрич, Л. Островської, Н. Побірченко, Т. Поніманської, В. Постового, О. Усової й ін. Вони наголошують, що дошкільний заклад і родина, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного та мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника, що спільна робота батьків і педагогічного колективу є важливою умовою засвоєння дитиною соціального досвіду поведінки.

Метою даної статті є порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження з формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини.

Підсумкова соціально-педагогічна діагностика всіх учасників педагогічного процесу (дітей, їх батьків, педагогів) на заключному етапі дослідження здійснювалася за методикою, аналогічною тій, яка використовувалася нами на констатувальному етапі експерименту. Це дозволило порівняти одержані дані та зробити відповідні висновки щодо якісних змін рівнів сформованості соціальної досвідченості дітей старшого дошкільного віку, одержати інформацію щодо ефективності запропонованої моделі формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини, а також побачити переосмислення поглядів педагогів і батьків до процесу взаємодії.

На підставі аналізу результатів проведення індивідуальних бесід з дітьми ("Чи знаю я правила поведінки?") очевидним стало те, що значно збагатилися знання дітей стосовно соціальних норм і правил поведінки. Якщо на етапі констатації переважна кількість правил стосувалася дитячого садочка, тепер діти розповідали й про те, яких правил слід дотримуватися в транспорті, громадських місцях, як поводитися вдома, на дорозі.

Вважаємо за необхідне окремо зупинитися на останньому запитанні бесіди "Чого б ти забажав, якби чарівник запропонував виконати три твої бажання?" Події, які почали відбуватися в країні і відповідно – в житті кожної дитини, дуже вплинули на бажання й мрії старших дошкільників Донбасу. Якщо раніше ці бажання були більше пов'язані з матеріальними цінностями (іграшки, планшет, комп'ютер) та домашніми тваринами (хочу собаку, хом'яка і т. ін.), то тепер у першу чергу діти бажали: "Щоб був мир", "Щоб не стріляли", "Щоб все було, як раніше", "Щоб мама не сумувала", "Щоб не було барикад і можна було гуляти на вулиці".

Не було виявлено жодної дитини, яка б не спробувала показати свої знання стосовно соціальних норм і правил поведінки (на етапі констатації не змогли дати відповіді на поставлені запитання від 14,7 % до 25,9 % старших дошкільників). Характерною закономірністю, яка простежується в результаті аналізу, є те, що майже не відбулося змін в уявленнях дітей контрольних груп стосовно соціальних норм і правил поведінки. Їхні відповіді на запитання були невпевнені, поверхові, одноманітні.

Ставлення дітей до норм соціальної поведінки у ситуації відсутності контролю і допомоги з боку дорослих на вербальному рівні, зафіксоване в результаті вирішення дітьми проблемних ситуацій "Що ти робитимеш?", відобразило значні зміни у дітей експериментальних груп. Проведена експериментальна робота дала змогу дітям засвоїти культурно-фіксовані способи поведінки та сформувала уміння вирішувати проблеми, що при цьому виникають. Результати, отримані нами, засвідчують, що переважна більшість дітей експериментальних груп (59 %) вербально розв'язали ситуації правильно. Отже, діти почали виявляти здатність вирішувати соціальні проблеми, подані у проєктивній формі. Значно більша

кількість дітей почала знаходити конструктивний вихід з різних складних життєвих ситуацій ("Треба вирішувати проблему мирно, словами, а не бійкою", "Не треба дражнитися, це ображає", "Треба допомагати слабшим", "Ніколи не можна ображати маленьких", "Я сама впораюся, помию і замотаю ранку").

Діти контрольних груп часто взагалі відмовлялися давати відповіді, також серед відповідей зустрічалися такі: "Не знаю", "Нічого б не робив". В експериментальних групах таких відповідей зафіксовано не було.

Аналіз виконання наступного завдання, метою якого було виявити вміння дитини знаходити рішення проблеми морального змісту за ілюстрованими ситуаціями, також підтвердив наявність у дітей експериментальних груп умінь вирішувати проблеми, що пов'язані зі ставленням до однолітків, дорослих або життя суспільства. У діях дітей експериментальних груп був чітко виражений емоційний компонент, тобто діти почали співчувати, турбуватися, розуміти почуття інших і керуватися своїми почуттями задля позитивного емоційного стану інших. Позитивним є те, що 92,5 % дітей експериментальних груп виявили бажання допомогти, проявляючи при цьому уважність, доброзичливість, співчуття. Проте були діти (7,5 %), які не відчували потреби у наданні допомоги.

Водночас отримані на вербальному рівні дані вимагали підтвердження в реальній практичній діяльності, тому було використано спостереження за культурою поведінки дітей у діяльності, що дало можливість визначити ступінь сформованості соціальних норм поведінки дітей експериментальних груп. Результати спостереження показали, що кількість дітей з високим ступенем сформованості соціальних норм поведінки в експериментальній групі збільшилася з 25 % до 57,8 % дітей. Кількість дітей, які виявили низький ступінь сформованості соціальних норм поведінки, зменшилася з 24 % до 14,5 %.

Спостереження за спільною навчальною, ігровою та трудовою діяльністю дітей експериментальних груп засвідчили, що їхні взаємини почали відрізнятися доброзичливістю, турботливістю, уважністю. Не виникало суперечностей з приводу розподілу роботи, допомога надавалася не з почуття обов'язку, а завдяки переживанню за однолітка. Помітно рідше виникали конфліктні ситуації під час спілкування дітей, а якщо спостерігалися, то діти (65 %) намагалися самостійно їх розв'язати.

Збагачення соціального досвіду дітей у сфері спілкування і діяльності привело до проявів активності та ініціативності, які спрямовувалися на перетворення суспільного довкілля. Діти почали частіше пропонувати допомогу: прибрати групову кімнату, ігровий майданчик, полоти квіти, нагодувати рибок, зробити годівнички для птахів, виготовити подарунки для малюків, що засвідчило виникнення нових стосунків з суспільним довкіллям.

Натомість у більшості дітей контрольних груп були відсутні вміння налагоджувати дружні взаємини та діяти як партнери, їх не цікавила спільна мета: "Навіщо нам робити подарунки для малечі? Їм батьки зроблять чи куплять все самі", "Я не люблю працювати разом, я все роблю сама", що засвідчує низький рівень розвитку взаємодії та співробітництва. Найчастіше вчинки дітей контрольної групи були обумовлені контролем чи вказівкою з боку дорослих ("Якщо мама скаже, то допоможу чи зроблю...", "Мабуть, зроблю, щоб вихователька не гнівалась і не лаяла").

За результатами дидактичних вправ "Гарний чи поганий" і "Сходинки", метою яких було виявити вміння дітей об'єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси, було одержано: адекватна самооцінка (адекватне усвідомлення свого "Я-реального") виявлена у 46,4 % старших дошкільників (попередні дані – 24,8 % дошкільників), занижена самооцінка – у 19,8 % дітей (за попередніми даними – 27,6 % дітей), завищена самооцінка – у 33,8 % дітей (за попередніми даними – 47,6 % дітей). Розбіжності між "Я-реальним" та "Я-ідеальним" виявлені у третини дітей (за результатами педагогічної діагностики вона дорівнювала 68,9 % старших дошкільників).

Застосування дидактичної гри "Визнач емоцію" дало змогу виявити зміни, які відбулися в уявленнях старших дошкільників про емоційний стан людей і вміння його визначати. Нами відмічено, що 94,5 % дітей експериментальних груп успішно виконали завдання (за попередніми даними – 58,8% дошкільників), і

лише деякі з них зверталися за допомогою до педагогів. Визначаючи настрої людей на ілюстраціях, значний відсоток дітей експериментальних груп (89 %) звертали увагу не лише на вираз обличчя, а й на постви людини і персонажів, які відповідають певному емоційному стану ("У Буратіно тремтять колінця – він боїться", "Дівчинка опустила голову, руки, сутулиться – вона сумує, печалиться", "Буратіно радіє – він підстрибує, руки піднімає догори", "Дівчинка гнівається, злиться – вона тупотить ногами, стискає кулаки і зуби").

Наступна серія завдань була спрямована на виявлення змін, що відбулися в проявах соціальної активності дітей. На етапі контрольного експерименту проводився збір інформації щодо проявів активності, ініціативності та самостійності дітей на основі спеціальних спостережень за особливостями поведінки дітей у різних ситуаціях (відповідно до карти проявів активності, самостійності та ініціативності). Аналіз показників засвідчує зростання кількості дітей експериментальної групи із високим рівнем сформованості соціальної активності з 16,4 % до 48,9 % і зменшення кількості дітей із низьким рівнем до 9,5 %.

Діти, яких ми віднесли до високого рівня соціальної активності, відрізнялися готовністю до соціальних дій у сфері соціальних стосунків і виявляли успішність у цих діях. Ці діти були здатні до самоорганізації, дотримувалися порядку у побуті та довірили, виявляли самостійність в усіх видах дитячої діяльності, адекватно діяли у вирішенні конфліктних ситуацій.

Розширення уявлень дітей про працю дорослих в рідному місті, спільна діяльність дітей, педагогів та батьків із благоустрою території дитячого садочка, благодійні акції, дні охорони довкілля сприяли усвідомленню дітьми важливості праці у житті людини, її необхідності та обов'язковості. Діти експериментальних груп виконували трудові дії з усвідомленням необхідності та потреби у праці, виявляли старанність, наполегливість, прагнули допомогти один одному. Діти пропонували допомогу самостійно, без вказівки чи контролю з боку дорослого: "Давай я допоможу тобі застігнути гудзик", "Хочеш я допоможу тобі доклеїти твою аплікацію", "Давай самі, без нагадування наведемо порядок в ігровому куточку – Олена Михайлівна зрадіє".

Спостереження показало, що діти стали виявляти ініціативність та самостійність в усіх видах діяльності, найбільше, звичайно, – в ігровій. Дошкільники прагнули діяти разом, дружньо, виявляли ініціативу, у процесі гри казали одне одному: "Я з тобою дружу", "Я тобі допоможу", "Я з тобою поділюся". Діти вміли самостійно організувати різноманітні ігри, при цьому вони самостійно розподіляли ролі з урахуванням не лише своїх бажань та інтересів, але й інших дітей, самостійно обирали матеріал для гри та розгортали сюжет. На цьому етапі експерименту не спостерігалось випадків відмови дітей від взаємодії, участі в іграх, діти не намагалися усамітнитися, поспостерігати збоку на гру інших на відміну від етапу констатації. Завдяки проведеній роботі діти, які відчували невпевненість у собі, почали долати це почуття; діти, які подекуди поводитися агресивно, – оволодівали навичками партнерської взаємодії, толерантного поводження з однолітками.

З бажанням і натхненням діти почали грати в театралізовані ігри. Вони самостійно обирали ролі улюблених героїв, ставили невеличкі спектаклі ("Лунтик та його друзі", "Маша і Ведмідь", "Червона шапочка", "Попелюшка" тощо) і пропонували показати їх батькам та малечі. Завдяки театралізованій діяльності діти реалізовували потребу в творчості, ініціативності, набували самостійності, впевненості, активності.

Діти контрольних груп рідко включалися у взаємодію з однолітками, часто відмовлялися від участі в іграх, відрізнялися низьким рівнем самостійності в діяльності, виконували доручення тільки за умови вказівки з боку дорослого, при виникненні конфліктів часто зверталися за допомогою до дорослих чи використовували агресивні методи вирішення конфліктів.

Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження дав змогу зафіксувати значне зростання рівнів соціальної досвідченості дітей експериментальних груп, а також певні зміни у контрольних групах, що відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні соціальної досвідченості дітей старшого дошкільного віку експериментальної та контрольної груп (%)

Рівні	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	13,6 %	15,7 %	49,4 %	20,6 %
Середній	58,9 %	54,8 %	42,1 %	57,4 %
Низький	27,5 %	29,5 %	8,5 %	22,0 %

Одержані та представлені у таблиці дані переконливо доводять, що в умовах застосування соціально-педагогічної моделі формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини досягнуто високого рівня соціальної досвідченості особистості у дошкільному дитинстві. Несуттєвими виявилися відмінності кількісних даних дітей контрольних груп, отже, традиційний педагогічний процес не сприяв гармонійному формуванню соціального досвіду дітей у ДНЗ.

Вивчення стану роботи з педагогами та батьками на контрольному етапі експерименту шляхом порівняльного аналізу засвідчило зміни особистісних якостей дорослих, їх ставлення до процесу формування первинного соціального досвіду дошкільників. Важливим показником ефективності запропонованої моделі формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини є готовність педагогів і батьків до взаємодії. Для виявлення необхідних даних були проведені спостереження, опитування, анкетування.

Аналіз результатів цієї роботи засвідчує позитивні зміни у практичній діяльності педагогів ДНЗ, а саме:

- створення комфортного соціально-психологічного клімату в групах ДНЗ;
- комплексне використання методів формування первинного соціального досвіду дошкільників (етичні бесіди, соціально-комунікативні ігри та вправи, розв'язання проблемних ситуацій морального змісту, метод мозкового штурму, організація колективної творчості, навчання діалогу, презентації досягнень дітей й т. ін.) не тільки в процесі спеціальних занять, а й у повсякденній діяльності;
- більш уважне ставлення до особистості кожної дитини, відхід від прямого примусу дитини, використання педагогіки успіху, опертя на кращі якості дитини і розкриття її здібностей, сприяння проявам активності, самостійності, ініціативності кожної дитини;
- зорієнтованість на систематичну взаємодію та співпрацю з батьками на засадах довіри, партнерства, взаємоповаги, єдності вимог;
- урізноманітнення форм роботи з батьками, перехід від сталих традиційних до інноваційних, соціально спрямованих (довірливе спілкування, спілкування через соціальні мережі Інтернету; тренінгові заняття, рольові ігри, педагогічні практикуми, розв'язання проблемних ситуацій; сімейні групові наради, метод "рівний – рівному", інтерв'ю і т. ін.).

Оцінюючи ефективність соціально-педагогічної моделі, ми проаналізували готовність батьків до взаємодії з педагогами та дітьми, усвідомлення власної причетності та ролі у процесі соціального становлення та формування ефективного соціального досвіду дитини, а також володіння батьками певними педагогічними знаннями, вміннями та навичками. З цією метою теж були проведені спостереження, опитування, анкетування.

У результаті вивчення рівнів готовності батьків до взаємодії з ДНЗ у формуванні первинного соціального досвіду дітей ми відзначили значне збільшення кількості батьків з високим педагогічним рівнем (з 15,0 % респондентів на етапі констатації до 33,4 % на контрольному етапі). Це стало можливим за рахунок організованої педагогічної освіти батьків, застосування низки різноманітних форм роботи, а саме: методики контактної взаємодії Л. Філонова, серії міні-лекцій, *тренінгових занять і вправ*, рольових ігор, занять у формі "круглого столу", розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, програвання модельованих ситуацій, обміну досвідом, педагогічних практикумів, методу "рівний – рівному", інтерв'ю та інших.

Практична допомога батькам з боку педагогів сприяла зменшенню респондентів з низьким педагогічним рівнем готовності (з 26,5 % на етапі констатації до 8,6 % на контрольному етапі). Частина батьків, віднесених до цієї групи, змінила ставлення до соціального виховання і розвитку своїх дітей, збагатила власний досвід, налагодила взаємини з педагогами і дітьми та створила необхідні умови у родині для формування позитивного соціального досвіду дітей.

Висновки. Узагальнюючи результати порівняльного аналізу, можна стверджувати про ефективність запропонованої моделі формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини, оскільки вона забезпечила виконання таких функцій:

– сприяла підвищенню рівнів соціальної досвідченості дітей старшого дошкільного віку;

– збагатила дошкільників необхідними знаннями соціальних норм і правил поведінки; навчила встановлювати соціальні контакти, активно взаємодіяти з однолітками, знаходити нові способи самовираження та самоутвердження у спільних з однолітками діях;

– сприяла оволодінню дітьми вміннями й навичками соціальної взаємодії, розвитку саморегуляції поведінки у різних життєвих ситуаціях, розвитку активності, ініціативності, самостійності, відповідальності дітей;

– підвищила рівень педагогічної майстерності педагогів ДНЗ, активізувала їх взаємодію з батьками, допомогла усвідомити значення спільної діяльності у формуванні соціального досвіду дітей;

– збагатила досвід батьків необхідними знаннями і практичними вміннями задля формування позитивного соціального досвіду дитини у родині.

Література

1. Дитина – педагог: сучасний погляд: психол.-пед. та соц. аспекти сучасної дошк. та початк. освіти / О. П. Аматьєва, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. В. В. Докучаєвої. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. – 492 с.
2. Захарова Н. М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору : монографія / Н. М. Захарова. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – 216 с.
3. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія / Інна Петрівна Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.
4. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / уклад. Т. І. Прищепи. – Х. : Вид. група "Основа", 2009. – 169 с.

УДК 37.011

ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ АНТРОПОЛОГІЧНОГО КОНТЕКСТУ ОСВІТИ

Аносів І. П.

У статті автор аналізує антропологічний підхід як теоретико-методологічну основу змісту, технологічних компонентів педагогічних інновацій. Розкриваються такі аспекти означеної проблеми: типи інновацій у системі освіти, методологічні основи інноваційних процесів та їх принципи, ефективні методи навчання в межах антропологічної методології, критерії ефективності впливу системи освіти на формування особистості, застосування суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі. Автор звертає увагу на необхідність вивчення сучасних технологій проектування освітніх процесів і систем.

Ключові слова: антропологічний підхід, інновації, методологія, гуманістичний підхід, диференціація, саморозвиток, індивідуалізація.

В статье автор анализирует антропологический подход как теоретико-методологическую основу содержания, технологических компонентов педагогических инноваций. Раскрываются такие аспекты данной проблемы: типы инноваций в системе образования, методологические основы инновационных процессов и их принципы, эффективные методы обучения в рамках антропологической методологии, критерии эффективности влияния систем образования на формирование личности, применение субъект-субъектных отношений в учебной процессе. Автор обращает внимание на необходимость изучения современных технологий проектирования образовательных процессов и систем.

Ключевые слова: антропологический подход, инновации, методология, гуманистический подход, дифференциация, саморазвитие, индивидуализация.

In the article the author analyzes the anthropological approach as a theoretical and methodological basis of the content, the technological components of pedagogical innovations and reveals such aspects of the problem as types of innovations in the education system, methodological foundations of innovation processes and their principles, effective teaching methods in the framework of anthropological methodology, criteria of effectiveness in the impact of educational systems on the formation of personality, the use of subject-subject relations in the educational process. The author draws attention to the necessity of studying modern technologies of designing of educational processes and systems.

Key words: anthropological approach, innovation, methodology, humanistic approach, differentiation, self-development, individualization.

Постановка проблеми. Педагогічні інновації були предметом пильної уваги наших західноєвропейських колег ще в 50-ті роки, і лише наприкінці ХХ століття вони як активний компонент увійшли до всіх процесів, що відбувались у вітчизняній системі освіти. Педагогічні нововведення зачепили й провідні компоненти освіти, зокрема методи і засоби навчання, де особливо стали враховувати антропологічні компоненти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження інноваційних технологій в освіті ведуться з кінця 50-х років ХХ сторіччя, у вітчизняній практиці термін "інновація в освіті" почав використовуватися лише у середині 80-х років ХХ століття у зв'язку з процесами перебудови радянської освітньої системи. Проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері було присвячено чимало досліджень провідних вчених, серед яких К. Ангеловські, Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс, Г. Герасимова, Л. Ілюхіна, І. Бежа, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларіна, О. Пехота, О. Попова, Л. Подимова, А. Пригожина, В. Сластьоніна та інші.

На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема інновацій відображена у працях М. Поташника, А. Хуторського, Н. Пугачової, В. Лазарева, В. Загв'язинського з позицій системно-діяльнісного підходу, що дає можливість аналізувати не тільки окремі стадії інноваційного процесу, але й перейти до комплексного вивчення інновацій.

Але, незважаючи на велику кількість досліджень у цьому напрямі, й нині відсутні єдині підходи до визначення поняття "інновація в освіті" з точки зору антропологічного підходу. Звернемо увагу на те, що модернізація освіти, яка на-самперед передбачала особливу роль особистісного фактора, висвітлила глибокі суперечності між потребою у розвитку кожного освітнього закладу й невмінням педагогів її реалізувати. У період нововведень відбуваються якісні зміни, зокрема перехід системи з одного стану в інший. Але, впроваджуючи нові курси, ми не завжди враховуємо антропологічну складову. Тому нововведення в галузі освіти мають розглядатись на державному рівні в процесі реалізації ідеї антропологічного контексту.

Метою статті є подальший розвиток ідей антропологізму як теоретико-методологічної основи змісту, технологічних компонентів педагогічних інновацій, а також виділення ефективних методів навчання, критеріїв впливу освіти на формування особистості в межах антропологічної методології.

Виклад основного матеріалу статті. Розглянемо сутність поняття "інновація". Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів. Цей процес не може бути стихійним, він має потребу в управлінні.

Поняття "інновація" в перекладі з латинської мови означає "оновлення, нововведення або зміна". Це поняття вперше з'явилося в дослідженнях в XIX столітті і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. На початку XX століття виникла нова галузь знання, інноватика – наука про нововведення, в рамках якої стали вивчатися закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. Педагогічні інноваційні процеси стали предметом спеціального вивчення на Заході приблизно з 50-х років і в останнє двадцятиріччя в нашій країні.

Стосовно до педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання та виховання, організацію спільної діяльності вчителя і учня [6, с. 258].

Про інновації в освітній системі заговорили з 80-х років XX століття. Саме в цей час у педагогіці проблема інновацій і, відповідно, її понятійного забезпечення стали предметом спеціальних досліджень. Терміни "інновації в освіті" і "педагогічні інновації", що вживаються як синоніми, були науково обґрунтовані та введені в категоріальний апарат педагогіки.

Педагогічна інновація – нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання і виховання, що мають на меті підвищення їх ефективності [5, с. 78].

Таким чином, інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового.

У сучасній школі, як бачимо, мають місце певні типи нововведень у змісті освіти, у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах освіти, в організації навчально-виховного процесу, в управлінні школою.

На підставі аналізу значної кількості інновацій у системі педагогічної освіти ми виділили окремі їх типи:

1. Інновації у змісті курсів з дисциплін усіх циклів підготовки. Так, в освітньому закладі апробуються нові професійно орієнтовані, варіативні навчальні дисципліни, зміст яких відповідає потребам часу, новому в освіті, має практично орієнтований характер.

2. Інновації у технології навчання. Поява нових методичних засобів, зокрема таких, що не використовувались у даному освітньому закладі. Це пов'язано, насамперед, з проведенням ділових ігор і різних форм інтерактивного навчання.

3. Інновації в управлінні системою освіти. Так, з'являються нові посади (маються на увазі ті, яких раніше не було в освітній структурі): заступник директора з виховної роботи, заступник директора з науково-методичної роботи,

студентські органи самоврядування, студентське наукове товариство та інші. Основна інновація тут – пріоритет демократичних відносин. Змінюється система методичної роботи педагогів. Уявімо, що вони об'єднуються в методичні секції або циклові кафедри, обирають тему проведення певного дослідження, здійснюють загальне керівництво дослідницькою діяльністю тих, хто навчається.

4. Інновації у виховній роботі системи. Виховання – це важливий процес цілеспрямованого впливу на особистість, що сприяє її становленню і формує позитивні людські якості.

Спеціалісти виділяють одиничні, модульні й системні інновації [4, с. 118], в яких особлива увага звертається на особистісні аспекти взаємовідносин суб'єктів і закладаються важливі основи формування соціальних рис людини. Учитель, впроваджуючи окремий навчальний курс, здійснює одиничні інновації. Вони мають локальний характер і ніяк не пов'язані з іншими нововведеннями в школі. Однак з часом і ці зміни обов'язково приведуть до цілого комплексу інших: з'явиться потреба застосувати нові положення в змісті освіти, удосконалити систему виховної роботи тощо.

Тут уже йдеться про модульні інновації, які охоплюють кілька елементів системи. І, нарешті, виникає нагальна потреба змінити всю систему: виховання, технології, управління, тобто мова йде про системні інновації. Вони стали помітним явищем кінця ХХ століття, коли створювалися освітні заклади з інноваційною моделлю розвитку, з чітко вираженою диференціацією профільного характеру.

У системі освіти виникли нові типи шкіл: масова загальноосвітня, з класами педагогічної корекції, компенсації, підвищеної уваги, профільними класами; елітарні школи для обдарованих, здібних дітей (гімназії класичні чи реальні); школи-академії, ліцеї (профільні для здійснення довшівської підготовки). Прикладом останнього типу є Мелітопольський педагогічний ліцей "Творчість". Крім цього, як відомо, функціонують школи поглибленого розвитку (школи мистецтв тощо), школи з певною технологією освіти (пенітенціарні), наприклад, школа при жіночій виправно-трудова колонії м. Мелітополя, у якій пріоритет віддається виховній складовій. З'являються і школи європейського типу, наприклад, Вальдорфська школа (в Україні їх лише декілька). Функціонують і традиційні освітні структури для дітей з ослабленим здоров'ям чи фізичними вадами (наприклад, Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, м. Запоріжжя).

Антропологічний підхід в освіті зробив актуальною проблему зміни ролі особистості в освітній системі і психологічного змісту діяльності самої системи безперервної педагогічної освіти. Проблема внутрішнього зв'язку загальноцивілізованої культури (зокрема її традицій, норм, стереотипів і суспільної організації взаємодії людей у різних типах суспільних структур, особливо в освіті) розглядається з психолого-фізіологічної позиції як проблема співвідношення "людина – дорослий" і "людина – дитина". З позиції гуманістичної антропології необхідна інноваційна основа взаємодії двох світів суб'єктів освітнього процесу. Сучасна модель освіти формується у взаємодії між поколіннями педагогів. Проблема адаптованості особистості до сучасних умов життя може бути розв'язана лише на основі врахування людинознавчих критеріїв у науці.

Складність розв'язання названих проблем полягає в тому, що результативність освітнього процесу, який відіграє значну роль у житті людини, не помітна відразу після завершення процесу конкретного навчання. Таким результатом, прогнозування якого ускладнюється відсутністю в суспільстві єдиної системи цінностей людей, примітивізмом певної інформації (наприклад, отриманої через ЗМІ), можна вважати, врахувавши вплив інших факторів, всю подальшу поведінку, діяльність, спосіб життя людини. Однак загальнолюдська мораль формується системою освіти, а проблема розвитку конкретної особистості розв'язується окремо на кожному занятті.

Методологічними основами інноваційних процесів слід вважати:

– гуманістичний підхід до цілевизначення, що полягає у цілісному й гармонійному розвитку особистості з розвиненими якостями громадянина й трудівника;

– педоцентричний характер педагогічної системи: зумовленість усіх її компонентів потребами вільного розвитку особистості; дитина з її інтересами є найвищою цінністю педагогічного процесу;

– розвивальний підхід: спрямованість на оптимізацію взаємодії всіх чинників розвитку дитини – як соціальних, так і біологічних; опора на саморозвиток, урахування його спонтанного та циклічного характеру;

– антропологічний підхід: обґрунтування педагогічних нововведень за допомогою сукупності фактів людинознавчих наук як про психологічні, фізіологічні, анатомічні, патопсихологічні тощо, так і про соціальні, філософські аспекти життя.

Ці методологічні основи обумовлюють такі принципи, як:

1. Педоцентризм: зумовленість усіх аспектів педагогічної системи потребами розвитку дитини, спрямованість діяльності педагога на саморозвиток дитини.

2. Природовідповідність: урахування імпульсів природного розвитку дитини – соціального (потреба у спілкуванні з іншими людьми); конструктивного (потреба в русі, грі); дослідницького (потреба в пізнанні й розумінні речей); експресивного (потреба у самовираженні).

3. Набуття особистого досвіду з метою підготовки до розв'язання життєвих проблем.

4. Навчання через діяльність: залучення дітей до практичної діяльності – основи розвитку їхніх природних імпульсів.

5. Індивідуалізація навчально-виховного процесу: урахування індивідуальних особливостей на всіх його етапах (цілеспрямованість здійснюваного процесу, визначення його результатів).

У межах антропологічної методології найбільш ефективними методами навчання слід вважати такі: методи групової пізнавальної діяльності, зокрема дискусії, ігри, імпровізації, екскурсії, польові спостереження, експерименти, ручна праця; методи індивідуальної пізнавальної діяльності (розробка індивідуальних проектів, спрямованих на перетворення середовища (шкільного, природного, соціального)), творчі художні роботи; тести як засіб перевірки набутих конкретних знань і навичок тощо.

Великого значення в сучасних умовах формування особистісно орієнтованої моделі освіти набуває проблема вивчення сучасних технологій проектування освітніх процесів і систем. Проектування освітніх процесів як особливий варіант організації методичної діяльності передбачає наявність у людини готових концептуально-технологічних схем, які дають абстрактне нормативне описання процесу й результатів відповідної освітньої діяльності. Для організації проектувального мислення особистості необхідно мати набір достатніх мисленневих засобів і понятійних розрізень у галузі типів і різновидів педагогічних цілей (так званих таксономій освітніх цілей), засобів, способів і можливих шляхів їх досягнення. Спроби створити відповідні таксономії і концептуально-технологічні схеми робилися неодноразово з різних методологічних позицій, у межах різних психолого-педагогічних шкіл і напрямків.

Однією з загально визнаних цінностей у сучасній літературі називають "творче мислення особистості", головною ознакою якого визнають "здатність утворювати нові поєднання ідей для тієї чи іншої мети".

У гуманістичній педагогіці й психології з позиції антропологічного підходу цінностям людини надається особливе значення. Сучасні педагоги пропонують вживати термін "ефективність" на позначення результативності впливу освітнього процесу на особистість. У педагогічній теорії і практиці вживається поняття "ефективний освітній заклад". При цьому виділяються кілька його варіантів. До них належать: національні, елітарні, релігійні освітні структури [3, с. 126]. Отже, соціальна сутність ефективності з позиції людинознавчого підходу пов'язана із задоволенням найбільш загальних соціально-цінних потреб особистості як суб'єкта освіти, від реалізації яких залежить успішна самореалізація.

Сучасні дослідники виділяють такі критерії ефективності впливу освіти на формування певного типу особистості:

– формування особистості, здатної жити в ситуації соціальної невизначеності, яка вимагає самостійних рішень;

- підготовка особистості до позитивної самореалізації в основних сферах життєдіяльності;
- задоволення попиту конкретних соціогруп і ринку праці;
- задоволення потреб і інтересів основних суб'єктів освітнього процесу в єдиному соціально-освітньому просторі [1, с. 4–11; 7, с. 3–8].

Значно впливає на освітній процес соціально-психологічний клімат в освітньому просторі. У його складі спеціалісти виділяють такі компоненти, як характер мотивації ставлення особистості до навчальної діяльності, її задоволення якістю освіти, особливості взаємовідношень суб'єктів освітнього процесу, їх ставлення до інновацій. Антропологічність освітнього процесу найбільш чітко повинна виявлятися у студентів перших курсів вищих та середніх навчальних закладів, оскільки у біологічному плані період ранньої дорослості характеризується завершенням фізичного дозрівання, а в соціальному плані головним завданням стає вибір і навчання певних професійних навичок.

Принциповим у цьому контексті є визначення поняття суб'єктності людини. На думку М. Бітянової, у гуманістичних, особистісно орієнтованих освітніх парадигмах перспективним є поняття суб'єктності людини. Бути суб'єктом означає займати активну, авторську позицію відносно власного життя, будувати його свідомо й цілеспрямовано. Отже, головне педагогічне завдання – створити умови, щоб кожен учень мав можливість відкрити в собі якості суб'єкта [2, с. 46–54].

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений огляд інновацій в галузі антропологічного контексту освіти, можна твердити, що антропологізм є теоретико-методологічною основою змісту, технологічних компонентів педагогічних інновацій, оскільки він: обґрунтовує перехід до особистісно орієнтованої освіти як найбільш відповідної парадигми антрополого-гуманної освіти; детермінує варіативність, модифікацію навчальних дисциплін, програм, спецкурсів і інновацій, а також форм, методів, технологій, що спираються на інтерактивність, самостійність, індивідуальність, динамізм, емпатію, етнокультурну перцепцію й креативність особистості.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо в обґрунтуванні освітніх інновацій, головними домінантами яких є педоцентризм, інтерактивність, суб'єкт-суб'єктні відносини у навчанні і вихованні.

Література

1. Балл Г. О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму / Г. О. Балл // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 4–11.
2. Бітянова М. Ради чего мы посылаем ребёнка в школу / М. Бітянова // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 46–54.
3. Гесен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гесен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 172 с.
5. Рапацевіч Є. С. Педагогіка. Велика сучасна енциклопедія / Є. С. Рапацевіч. – Мінськ : Сучасне слово, 2005. – С. 198.
6. Сластьонін В. А. Педагогіка / В. А. Сластьонін. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 492 с.
7. Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3–8.

УДК 373.5:7

ЗАКОНОМІРНОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Бабенко Л. В.

У статті розглядаються художньо-педагогічні теорії та завдання, які стоять перед сучасною школою в навчанні учнів образотворчого мистецтва. Аналізуються наукові дослідження основних методик викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, які були розроблені в XX столітті. Визначаються пріоритетні напрямки та орієнтири розвитку сучасних новітніх педагогічних технологій художнього навчання й виховання.

Ключові слова: вчитель, образотворче мистецтво, методика викладання.

В статье рассматриваются художественно-педагогические теории и задачи, которые стоят перед современной школой в обучении учеников изобразительному искусству. Анализируются научные исследования основных методик преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе, которые были разработаны в XX веке. Определяются приоритетные направления и ориентиры развития современных новейших педагогических технологий художественной учебы и воспитания.

Ключевые слова: учитель, изобразительное искусство, методика преподавания.

The article looks at pedagogical theories and objectives of the modern school in teaching visual arts. The author analyzes scientific investigations of the main methods of teaching visual arts in general education school, which were worked out in the 20th century, and defines the priority directions and guidelines in the development of the newest pedagogical technologies in arts teaching and upbringing.

Key words: teacher, visual art, teaching methods.

Постановка проблеми. Орієнтири художньо-педагогічних теорій, технології, завдання, які стоять і повинні вирішуватися у взаємодії вчитель – учень, як цілісної нерозривної системи художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва у вищій і середній загальноосвітній школі – важливі питання сьогодення. Однак посібники, за якими, в основному, сьогодні працюють учителі в українських школах, відповідають рівню XX століття.

Аналіз досліджень і публікацій. Основні методики викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі були розроблені в XX столітті. В. С. Кузін, М. М. Ростовцев, М. А. Кириченко, Е. І. Кубишкіна, Є. В. Шорохов, Т. Я. Шпікалова та ін. обґрунтовують методику на основі класичної академічної системи навчання, І. П. Глінська, Б. П. Юсов та ін. – з урахуванням основ дитячої образотворчої мови зображення. Обґрунтування методів зображення за академічною школою навчання викладено в працях М. А. Риніна, А. П. Баришнікова та ін., а із урахуванням особливостей дитячих можливостей у малюванні – Б. Г. Ананьєва, Є. Ф. Рибалка та ін.

Однак сучасна українська школа вимагає створення нових педагогічних технологій на основі здобутків національної культури і мистецтва.

Мета статті. Розглянути художньо-педагогічні теорії, технології, завдання, які стоять перед сучасною школою в навчанні учнів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Так, посібник для вчителів з методики викладання образотворчого мистецтва в 1–3 класах, розроблений В. С. Кузіним, визначає такі головні завдання художнього навчання: здійснюючи комуністичне ідейно-політичне виховання, дати учням знання елементарних основ реалістичного малюнка, сформулювати навички малювання з натури, по пам'яті, з уяви, ознайомити з особливостями декоративно-прикладного мистецтва, розвинути зображувальні здібності, художній смак, творчу уяву.

Малювання з натури передбачає в 1 та 2 класах передачу характерної форми предмета, його загального просторового положення, пропорцій. В 3 класі вивчаються закономірності геометричних конструкцій та світлотіні й зображуються об'ємні предмети у фронтальній та кутовій перспективі.

По пам'яті й з уяви зображуються ті форми предметів, які діти бачили на вулиці і які неможливо спостерігати в класних умовах (машини, будинки, дерева та інше).

Тематичне малювання передбачає малювання навколишнього життя та ілюстрування того чи іншого сюжету літературних творів і виконується по пам'яті, на основі попередніх спостережень. Воно супроводжується виконанням начерків і замальовок з натури. Сюжетне малювання ставить за мету удосконалення і закріплення навичок грамотного зображення пропорцій, конструктивної будови, об'єму, просторового положення, освітлення предметів. При цьому, наприклад, в 3 класі на малювання з натури відводиться 19 годин, на теми – 6 годин, на декоративне мистецтво – 5 годин і на бесіди – 5 годин [10, с. 3, 9–11].

У підручнику з методики викладання образотворчого мистецтва в школі 1980 року розглядається зміст видів художньої діяльності з 1 по 6 класи, на які відводиться 213 годин, з яких 98 – на малювання з натури, 39 – декоративне малювання, 55 – тематичне і 21 – на бесіди. Мета головного розділу малювання з натури – розвиток просторового мислення, яке полягає в баченні перспективної конструкції предмета, взаємозв'язку його частин, характер форми, положення його в просторі. В тематичному малюванні зображення сюжетів будується на основі їх зв'язку з замальовками з натури, а в окремих випадках можуть бути організовані екскурсії за місто, на фабрики, заводи, будівництво, колгоспні поля [16, с. 100–112].

У посібнику з методики естетичного виховання учнів 1–3 класів на уроках образотворчого мистецтва 1982 року вказується, що естетичне виховання, розвиток художнього смаку школярів засобами мистецтва передбачає навчання дітей правил композиції, лінійної й повітряної перспективи, закономірностей побудови предметів, законів кольорознавства, правил роботи олівцем і фарбами. Навчання основ реалістичного мистецтва здійснюється через засвоєння суми знань у галузі зображувального мистецтва та шляхом закріплення практичних навичок і вмій у малюванні. У процесі образотворчої діяльності учні 1–3 класів, вивчаючи будову об'єктів зображення, їх просторове положення, форму, пропорції, колір, градації світлотіні, одночасно пізнають закони краси, які містяться в формі, пропорціях, кольорі [15, с. 12–13].

У посібнику з методики викладання образотворчого мистецтва в 1–3 класах 1983 року визначається, що головна увага в 1 та 2 класах в малюванні з натури зосереджується на визначенні й передачі характерної форми предметів, їх пропорцій та загального просторового положення, а в 3 класі учні навчаються конструктивного зображення об'єму в фронтальній і кутовій перспективі вище і нижче лінії горизонту та світлотінню. Особливе місце в підручнику відводиться комуністичному та ідейно-політичному вихованню, а саме: вивчення законів лінійної і повітряної перспективи, конструктивної будови предметів, закономірностей світлотіні, кольорознавства повинні переконувати школярів у матеріальності світу і підводити їх до розуміння основ діалектичного світобачення (матеріалізму) [11, с. 10, 29, 32–35].

Аналогічний підхід до навчання образотворчого мистецтва в загально-освітній школі, побудований на академічній школі реалістичного малюнка, який ґрунтується на натурному вивченні законів перспективного малювання, а потім використання набутих знань і навичок у тематичному малюванні при складанні реалістичного зображення життєподібних композиційних варіацій навколишньої дійсності, представлений у посібниках та підручниках В. С. Кузіна [3], Е. І. Кубишкіної, Т. Я. Шпікалової [6], Н. М. Сокольникової [14], Е. В. Шорохова [13].

Однак практика довела, що діти не в змозі виконувати непомірні для них вимоги академічної школи реалізму. Це спонукало художньо-педагогічну науку до пошуку форм, методів, прийомів, вправ тощо, спрямованих на підвищення якості засвоєння дітьми техніки перспективного малювання з урахуванням вікових особливостей дитячого розвитку.

В. С. Кузін, розглядаючи психологію сприйняття простору і його передачу в процесі зображувальної діяльності, слушно відмічає, що природне зорове сприйняття (бачення) не відповідає геометричному (перспективному) зображенню тієї ж форми. Він відносить це явище до психологічного сприйняття, яке виявляється в механізмі константності кольору, величини і форми. Він визначає константність як більш або менш тривалу постійність окремих властивостей і якостей зорового сприйняття об'єктів, незалежно від добре бачених нами змін, що відбулися з ними. Автор вважає, що константність сприйняття – це тимчасова якість людської психіки. При уважному зоровому спостереженні ми побачимо форму предметів, у якій суттєвими факторами для сприйняття об'ємності, віддаленості предметів є лінійна й повітряна перспективи. Оволодіння методами передачі перспективи в зображувальній діяльності полягає в розумінні того, що предмети зображуються на площині в тому вигляді, в якому ми їх бачимо [12, с. 113–120].

Таким чином, визнаючи психофізіологічну основу людського зорового сприйняття простору і предметів в ньому, В. С. Кузін одночасно її ж і відкидає, підмінивши об'ємне бінокулярне стереоскопічне зорове сприйняття людини відтворенням монокулярної проекції, яка виникає на сітчатці одного ока, видимого просторового образу об'єктивно існуючої навколо нас дійсності.

Система навчання основ образотворчого мистецтва, в даному випадку, зводиться до засвоєння правил геометричних побудов, а в психофізіології людського зорового сприйняття – до перебудови природного стереоскопічно-бінокулярного бачення на монокулярне. У результаті такого навчання учень бачить невідповідність між сприйняттям і відтворенням, а його спроби відійти від геометрії і передати бачене вважається "помилкою" і "невмінням бачити просторову форму". Внаслідок цього виникає вимушено й штучно надуманий, не існуючий в природі мистецтва психологічний конфлікт між сприйняттям і відтворенням, раціональним і відчуттєвим, логічним і художнім. І в учня розвивається комплекс неповноцінності: йому вселяється думка, що він неправильно зором сприймає предмети (не бачить), тобто не так, як вони виглядають в монокулярній проекції (що є природним для нормального зорового сприйняття), і тому він їх неправильно зображує, а спроби "правильно побачити" і "відобразити" не дають необхідного передбачуваного результату. У результаті – учень робить висновок, що в нього немає художніх здібностей. Можливість же творчої інтерпретації в процесі художнього навчання в даній педагогічній системі навчання відкидається, в той час коли це саме навчання зводиться до абстрагованого геометричного конструювання навколишнього, що також є певною формою творчої художньої інтерпретації.

А. П. Баришніков, В. С. Кузін, М. М. Ростовцев, М. А. Ринін та багато інших є представниками школи навчання образотворчого мистецтва, яка ґрунтується на прямолінійній монокулярній перспективі. При цьому вони не заперечують бінокулярності перцептивного зорового сприйняття. Однак виходячи з того факту, що людина бачить в кінцевому рахунку єдиний зоровий образ, не вникаючи при цьому в психофізіологічну суть цього образу, автори вказують, що мистецтво повинно реалістично, правдиво й точно зображувати видимий людиною світ, маючи на увазі сприйняття бінокулярно-перцептивного зорового образу. Процес зображення, однак, будується ними за принципами монокулярного малювання за прямолінійною перспективою. Таким чином, сприйняття вступає в протиріччя з зображенням, яке при даному підході до системи зображення веде до ігнорування перцептивного бінокулярного зорового сприйняття і підміни його монокулярним зором.

Так, М. А. Ринін, розглядаючи можливості побудови стереоскопічної перспективи, робить висновок, що стереоскопічне зображення – це перспективна проекція одного й того ж предмета з двох точок зору на одну площину, а відстань між цими точками зору дорівнює відстані між очима. І тільки при об'єднанні цих двох зображень виникає об'ємний тримірний просторовий образ, який відповідає природному зоровому стереоскопічному сприйняттю [17, с. 202]. Однак для зображення геометричних форм предметів при малюванні такими, якими ми їх бачимо, він обирає монокулярну систему побудови прямолінійної перспективи з однієї точки зору, чим порушує основне, ним же сформульоване, правило – "зображення предметів такими, якими ми їх бачимо". При цьому, розглядаючи

спроби зображення простору в художніх творах Паоло Веронезе, Мікеланджело, Рафаеля, іконопису та інші, він вказує на невідповідність зображення в картинах законам монокулярної перспективи, називаючи це відступом або помилками [18, с. 67, 210–221].

А. П. Баришніков, розглядаючи закономірності побудови монокулярної перспективи, вказував, що художник дивиться на предмет двома очима і наші враження при розгляді одного і того ж предмета правим і лівим оком не зовсім співпадають один з одним, їх різниця збільшується чим менше предмет та у міру його наближення до художника. При цьому він вказує, що оскільки ми бачимо єдиний образ, то й при малюванні треба дотримуватися єдиної нерухомої точки зору [2, с. 190].

Таким чином, малюнок пропонується виконувати з однієї нерухомої точки зору, але бінокулярність зору і рух очей (точок зору) для споглядання та вивчення натури (динамічність зору) суперечить цьому і вказує, що відображення навколишньої дійсності має узагальнений характер і є результатом суб'єктивної переробки отриманої інформації.

Необхідно сказати, що в своїх дослідженнях різні автори дають суперечливі пояснення дії механізму константності. Так, наприклад, М. М. Волков [3, с. 182, 383] взагалі відкидає психологічну основу походження перцептивних зорових образів і відштовхується тільки від ретинального відображення простору на сітчатці ока, нехтуючи при цьому і кривизною сітчатки ока. Він стверджує, що для художника-реаліста і глядача "психологічна" перспектива є надуманою, а не споглядаючою безпосередньо. При цьому він висловлює думку, що сприйняття – це не безпосереднє пасивне відображення, закінчене в голій даності образу, а процес осмисленого активного відчуттєвого пізнання предмета на основі його образу, де зорові судження, піднімають цей образ на новий щабель ясності й осмисленості. Але внаслідок незбалансованості цих своїх внутрішніх протиріч він заганає узагальнене пізнання людиною навколишнього в рамки певної системи відтворення – монокулярної лінійної перспективи.

Аналогічні протиріччя у висловлюваннях і підходах до відтворення в малюнках споглядаючого простору можна знайти в усіх авторів, які не враховують психофізіологічну основу походження перцептивного зорового образу і беруть за основу навчання образотворчого мистецтва прямолінійну перспективу як критерій реалістичності й грамотності зображення.

Б. Г. Ананьєв та Е. Ф. Рибалко, досліджуючи різні системи аналізу простору, що здійснюється окремими аналізаторами, виділяють два типи ознак зорового просторового аналізу: монокулярні і бінокулярні.

До числа монокулярних ознак вони включають відносну величину об'єктів, їх взаємне розташування, лінійну перспективу, повітряну перспективу, монокулярний паралакс (близько розташований об'єкт здається рухомих назустріч напрямку руху, а віддалений об'єкт – рухається в напрямку руху), просторові контрасти світла й тіні та інше. Усі ці просторові ознаки є характерними для монокулярного зору і не вимагають спільної праці обох очей. Сприйняття ж глибини монокулярним зором здійснюється тільки в умовах більш-менш вираженого домінування однієї з монокулярних систем.

До бінокулярних ознак вони відносять конвенгерцію, яка сигналізує про ступінь віддаленості об'єкта, та стереоскопічне бачення з типологічним для нього ефектом глибини, який виникає при диспаратності зображень на сітчатках обох очей. Особливість пристосування цих бінокулярних ознак до просторових умов життя і діяльності людини в навколишньому середовищі дає підґрунтя ототожнювати бінокулярне бачення зі сприйняттям простору в цілому.

Автори особливо підкреслюють, що єдність відчуттєвого й логічного складають основну закономірність розвитку пізнання взагалі, а простору і часу зокрема. Тому обмеження цього пізнання лише відчуттєвим освоєнням простору грубо викривляє дійсну суть розвитку дитини і не дає змогу зрозуміти складний механізм просторової орієнтації людини, вища нервова діяльність якої полягає в спільній роботі обох сигнальних систем.

Вони вказують на те, що в дитячому віці в засвоєнні просторової інформації провідну роль відіграє перша – відчуттєва сигнальна система і лише в

підлітковому віці слову і розумінню належить провідна роль у відображенні простору. Так, для учнів 6-х класів характерні певні елементи просторової уяви, тому вони вже можуть зображувати предмети в перспективі, оскільки в цьому віці розвиваються не тільки поняття, а й уявлення, які зливаються з поняттями в нові цілісні утворення розумової діяльності, де для розвитку просторових уявлень важливе значення має конструктивно-технічна діяльність [1, с. 24, 94, 148].

Однак навчання, яке спрямоване, в кінцевому рахунку, на оволодіння тільки лише правилами побудови прямолінійної перспективи і яке не передбачає інших форм зображення, створює певні рамки і однобоко розвиває як учнів, так і художників, вчителів, стримуючи різнобічність широкого творчого розвитку і прояву їх художніх здібностей.

П. А. Флоренський, досліджуючи способи передачі простору художниками різних часів і народів, розкриваючи різні системи зображення, приходять до висновку, що з метою створення єдиної цілісної композиції, спрямованої на передачу художнього образу, вони використовували прямолінійну перспективу як один із засобів художньої виразності (свідченням цього є численні приклади мистецьких художніх творів). Однак, якщо ставиться художнє завдання – відповідність сприйняттю, то, враховуючи психофізіологію бінокулярності зорового сприйняття, художники не тільки не мають підстав, але й не сміють відобразити світ у схемі перспективи [19, с. 384–392].

М. А. Кириченко, розглядаючи перспективне малювання в школі, звертає увагу на те, що навчання передачі простору необхідно здійснювати на основі розвитку в дітей спостережливості, коли узагальнення для зображення повинні випливати ніби самі собою. Подана таким методом перспектива, на відміну від теоретично складної – лінійної, називається спостережуваною. А тому, ставлячи в основу навчання природне бачення, він вказує, що учні 1 та 2 класів краще засвоюють закономірності передачі спостережуваної перспективи при малюванні на теми, зображуючи в своїй композиції предмети не об'ємними, але в просторовому взаємозв'язку між собою. З 3 класу діти вже починають переносити засвоєні спостережувальні закономірності простору на окремі предмети в зображувальних композиціях, і тому доцільно допомагати їм у цьому спеціальними вправами. Так в початкових класах через поступове формування уявлення про навколишню дійсність і просторове зображення учні готуються до перспективного зображення предметів [8, с. 14–26]. В середніх класах учні навчаються об'ємно-просторового малюнка за законами лінійної та повітряної перспективи.

Усереднений підхід до навчання учнів загальноосвітніх шкіл образотворчого мистецтва розглядається І. П. Глінською в її посібнику з методики викладання образотворчого мистецтва в 1–3 класах. Вона, відштовхуючись від природних вікових особливостей розвитку дитини, вказує на період доперспективного дитячого малювання, що охоплює як дошкільний вік, так і початкові класи. Розглядаючи закономірності навчання учнів перспективного зображення, вона звертає увагу вчителів на знання особливостей доперспективного малювання, адже інакше не можна зрозуміти природу помилок дитячих малюнків і допомогти учням їх подолати [5, с. 10–22].

У посібнику з методики навчання образотворчого мистецтва в 4–6 класах І. П. Глінська розглядає навчання учнів середніх класів реалістичного малюнка за академічною перспективною системою навчання малювання. При цьому вона звертає увагу на те, що учні в своїх малюнках з натури зображують верхні площини геометричних фігур (куб, циліндр та інші) трохи більшими, ніж вони їм бачаться. Природу цього феномена вона вбачає в бажанні учнів передати характерні особливості форми, а не моменти її видимого сприйняття. виправлення цих помилок пропонується здійснювати через аналіз зорового сприйняття: визначення лінії горизонту та наскрізного промальовування конструктивної основи зображуваних форм. Для більш ефективного здійснювання такого аналізу пропонується низка вправ, які допомагають виправити ці помилки: заміри за допомогою лінійки, визначення лінії горизонту та точок сходу на ній тощо [4, с. 43–56].

Таким чином, І. П. Глінська, відштовхуючись від природних вікових особливостей розвитку художньої творчості дитини, визначила доперспективний період

зображувальної діяльності в початкових класах і відмінність перспективних зображень від їх конструктивно-перспективної побудови за законами лінійної перспективи в малюнках учнів середніх класів. Однак орієнтир навчання образотворчого мистецтва на реалістично-фотографічне зображення та академічну школу навчання змусив її знайти способи перебудови природного бінокулярно-стереоскопічного зору дітей на монокулярну систему перспективного зображення, називаючи природне дитяче бачення і його відображення в малюнку "помилкою". Так ідеологічна доктрина соціалістичного реалізму в кінцевому варіанті вивела і цей підхід до навчання на свої орієнтири, беручи художній образ і образність в рамки певної системи зображення – геометрично-технічного конструювання.

Так, знову-таки штучно, створюється протиставлення конкретної системи абстрагованого геометричного відображення, якій надається статус "єдино правильної", до інших форм художньої творчості, однією з яких вона сама є. Це неприродне, штучне протиставлення є витвором політико-ідеологічного тоталітарного режиму, який, заради своїх панівних імперських цілей і планів, придушував передове, прогресивне, придушував природно людську високу духовність, творчу індивідуальність, людяність тощо, оскільки шукав форми впливу на людську свідомість, створював педагогічну систему навчання і виховання нової людської формації – радянського народу. В шкільній педагогіці художньо-творчого виховання це проявилось в 20-х роках у цілковитому відході від природи самого мистецтва, в 30-х – у створенні своєрідної системи навчання "технічного малюнка", а починаючи з 40-х років – у виробленні підконтрольної системи художньо-фотографічного навчання образотворчого мистецтва.

У посібнику для вчителів "Образотворче мистецтво в початкових класах" вивчення навчальної теми "Форма" передбачає формування в учнів знань, умінь і навичок, необхідних для сприйняття і зображення обрисів предметів та їх просторового положення. У 1–3 класах перед учнями ставиться завдання передачі характерних обрисів предметів, а з 4 класу – використання закономірностей спостережуваної перспективи, які засвоюються при зображенні відкритого простору в 1–3 класах (сільського та міського пейзажу), при зображенні окремих предметів. Автори посібника вважають, що художньо-педагогічна робота вчителя має бути спрямована на розвиток в учнів навичок зображення простору на основі спостережуваної перспективи, а не лінійної. При цьому ними виділяється виразний аспект форми, який передбачає розвиток відчуття естетичного сприйняття загального виразного характеру обрисів предмета чи фігури. Тим самим, залежно від теми та ідеї художнього твору, форма набуває певного значення, передає не тільки зовнішні ознаки, а й внутрішній стан – добро і зло, тепло і холод, радість і сум та інше, що само собою передбачає її узагальнення, перетворення, стилізації тощо. Однак і в цьому посібнику автори не розвивають даний напрямок художньої творчості та педагогічної діяльності, а зупиняються на рівні передачі зорового спостереження [7, с. 107–126]. І це зрозуміло, адже в той час над художньою педагогікою і наукою висіло компартійне табу "соціалістичного реалізму", а те, що не вписувалося в його рамки, було неправильним і з ним велася безжалісна і нещадна боротьба. Тому й автори посібника були пов'язані в своїй публіцистичній педагогічній і науковій діяльності.

Висновки. Слід сказати, що створення радянського мистецтва й системи художнього навчання виходило із політико-ідеологічних засад і не базувалося на природі художньо-образотворчої діяльності та психофізіології людського сприйняття і зображення навколишнього. Тому дана художня система могла існувати за певних політико-ідеологічних та історичних умов: революції (військового перевороту і захоплення влади), військової диктатури "пролетаріату", "вітчизняної війни", післявоєнної відбудови, коли для мобілізації людського ентузіазму, патріотизму тощо потрібна була сильна дія на психіку пересічної людини відверто-емоційної наочно-агітаційної пропаганди. А найменше послабленням екстремальної ситуації (фаза розвинутого соціалізму, потім удосконалення розвинутого соціалізму і, нарешті, перебудова його ж) та створення розвинутої світової інформативної мережі призводить до збоїв у роботі "залізної завіси", спонукає до перегляду як системи політико-ідеологічного устрою, так і основ

мистецтвознавства. Як результат – розвал імперії, новий історико-політичний розвиток, звільнення від національного гніту, відродження національної культури і мистецтва та пошук і створення нових педагогічних технологій з виробленням нових орієнтирів історичного соціально-культурного художньо-естетичного досвіду.

Література

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Барышников А. П. Перспектива : учебное пособие для высш. худож. учеб. заведений / А. П. Барышников. – 4-е изд., испр. и допол. – М. : Искусство, 1955. – 200 с.
3. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 508 с.
4. Глинская И. П. Изобразительное искусство. Методика обучения в 4–6 классах : учеб.-метод. пособие / И. П. Глинская. – К. : Радянська школа, 1981. – 126 с.
5. Глинская И. П. Изобразительное искусство : методика обучения в 1–3 классах / И. П. Глинская. – К. : Радянська школа, 1978. – 111 с.
6. Изобразительное искусство в 1–4 классах малокомплектной школы : пособие для учителя / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкина, Т. Я. Шпикалова. – М. : Просвещение, 1988. – 108 с.
7. Изобразительное искусство в начальных классах / под ред. Б. П. Юсова, Н. Д. Минц. – Минск : Народная асвета, 1986. – 167 с.
8. Кириченко М. А. Перспективне малювання в школі : посібник для вчителів малювання / М. А. Кириченко. – К. : Радянська школа, 1966. – 94 с.
9. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах / В. С. Кузин. – М. : Просвещение, 1984. – 319 с.
10. Кузин В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1–3 классах : пособие для учителей / В. С. Кузин. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
11. Кузин В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1–3 классах : пособие для учителей / В. С. Кузин. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1983. – 191 с.
12. Кузин В. С. Психология / В. С. Кузин. – М. : Высшая школа, 1974. – 280 с.
13. Методика преподавания изобразительного искусства в 4–6 классах / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкина, Е. В. Шорохов и др. – М. : НИИ школ, 1976. – 193 с.
14. Методика преподавания изобразительного искусства в 4–6 классах малокомплектной школы : пособие для учителя / В. С. Кузин – ответственный редактор, Э. И. Кубышкина, Т. Я. Шпикалова, Н. М. Сокольникова. – М. : НИИ школ, 1983. – 79 с.
15. Методика эстетического воспитания учащихся 1–3 классов на уроках изобразительного искусства : пособие для учителя / В. С. Кузин – ответств. ред., Э. И. Кубышкина, Т. Я. Шпикалова, Н. М. Сокольникова и др. – М. : НИИ школ, 1982. – 94 с.
16. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе : учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Н. Н. Ростовцев. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1980.
17. Рынин Н. А. Начертательная геометрия. Методы изображения / Н. А. Рынин. – Петроград : Тип. А. Э. Коллинса, 1916. – 264 с.
18. Рынин Н. А. Начертательная геометрия. Перспектива / Н. А. Рынин. – Петроград : Тип. Георгиевского Комитета, 1918. – 240 с.
19. Флоренский П. А. Обратная перспектива / П. А. Флоренский // Труды по знаковым системам. – Т. 3. – Вып. 198. – Тарту, 1967.

УДК 378.147

ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Бадьора С. М.

У статті з'ясовано особливості застосування задачного підходу під час вивчення педагогіки. Акцентовано увагу на слабкій результативності "знаннєвого" підходу, орієнтованого на виконавчу діяльність. Зазначено, що використання прикладних педагогічних задач у процесі викладання педагогіки сприяє формуванню у майбутніх вчителів дослідницької та самоосвітньої компетентностей, усвідомленню перспектив власної самоосвітньої траєкторії і плануванню стратегії її розвитку. Акцентовано увагу на тому, що використання задачного підходу буде ефективним за наявності певних умов, а саме: дослідницьких умінь у викладача та мотивації студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: студент, викладач, педагогіка, задачний підхід, самоосвітня та дослідницька компетентності, мотивація до педагогічної діяльності.

В статье выяснены особенности применения задачного подхода во время изучения педагогике. Акцентировано внимание на слабой результативности "знаниевого" подхода, ориентированного на исполнительную деятельность. Отмечено, что использование прикладных педагогических задач в процессе преподавания педагогике способствует самостоятельной и индивидуальной работе) способствует формированию у будущих учителей исследовательской и самообразовательной компетентностей, осознанию перспектив собственной самообразовательной траектории и планированию стратегии ее развития. Акцентировано внимание на том, что использование задачного подхода будет эффективным при наличии определенных условий, а именно: исследовательских умений у преподавателя и мотивации студентов к будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: студент, преподаватель, педагогика, задачный подход, самообразовательная и исследовательская компетентности, мотивация к педагогической деятельности.

The article elucidates specific features of the task approach application in studying pedagogy. Attention is focused on low effectiveness of the "knowledge" approach that is oriented toward executive activities. The use of practical pedagogical tasks in the process of teaching pedagogy is conducive to building self-educative and research competencies in future teachers, their realization of the perspectives of self-education trajectory and strategic planning of its development. It is emphasized that application of the task approach will be effective under certain conditions, viz. teacher's research skills and students' motivation for future pedagogical work.

Key words: student, teacher, pedagogy, task approach, self-educative and research competencies, motivation for pedagogical work.

Постановка проблеми. Проблема підготовки педагогічних кадрів була і залишається однією з найбільш актуальних у сучасному суспільстві. Традиційно в практиці університетської освіти склався "знаннєвий" підхід до організації навчального процесу, в ході реалізації якого увагу і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, зацентровано лише на засвоєнні знань. Проте з розвитком інформатизації суспільства зникає потреба в накопиченні знань майбутніми педагогами. Більш необхідним стає вміння педагога здійснювати пошук необхідної інформації та використовувати її для вирішення професійних завдань. Сучасному суспільству потрібен педагог, який не буде перебувати в полоні інструкцій, педагогічних рецептів, жорстких методичних рекомендацій, а буде спроможний будувати свою професійну діяльність творчо.

"Знаннєвий" підхід орієнтує студента на виконавчу діяльність, а це негативно впливає на ініціативність, пізнавальну самостійність, креативність і

рефлексивність його особистості. Низький рівень відповідальності за результат своєї праці, відсутність здатності самостійно розв'язувати професійні завдання негативно позначається на результативності виконання цими педагогами професійних функцій.

Психолого-педагогічні основи задачного підходу розроблені в працях Л. Вовк, Т. Габай, Л. Гурової, І. Зимньої, Ю. Машбиця, В. Симонова, В. Сластьоніна, М. Слюсаренка, Л. Спіріна, Л. Фрідмана та інших. Водночас недостатньо наукових робіт, що розкривають особливості та перспективи використання задачного підходу під час засвоєння знань з педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Організація навчального процесу в рамках задачного підходу під час вивчення педагогіки у педагогічному університеті передбачає створення таких умов, за яких студенти отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні явища і процеси, встановлювати зв'язки між ними, усвідомлювати їх логіку, послідовність, зіставляти вивчене раніше з новими знаннями і використовувати їх для усвідомлення й розв'язання проблемних ситуацій, які часто виникають у педагогічній практиці.

Педагогічна дійсність диктує сучасному вчителю проблеми, що потребують нових підходів, змушуючи його наполегливо шукати відповіді на складні педагогічні ситуації, розмірковувати над фактами, намагатися за окремими успіхами і невдачами відшукувати загальні внутрішні причини. Ці нові проблеми зумовлені, передусім, неповторністю кожної дитини та обставин, у яких відбувається педагогічний процес, адже в кожного учня свій характер, окреме сприймання, власний життєвий досвід, фізичний розвиток, серед них можуть бути діти з певними дефектами; одні реагують лише на сильні подразнення, інші чутливі й до найменших, одні допитливі й спостережливі, інші поверхово сприймають інформацію тощо. Відповідно рівень сприйняття учнями змісту матеріалу, репрезентованого педагогом, а також рух думки кожного учня в процесі засвоєння ними знань буде різним. Для того щоб підготувати майбутнього вчителя до подібних ситуацій, вважаємо необхідним формувати вміння розв'язувати педагогічні задачі ще в стінах університету, зокрема, розглянемо, як це можна здійснити в ході викладання педагогіки.

Метою засвоєння майбутніми вчителями знань з навчальної дисципліни "Педагогіка" є:

- систематизація знань про навчання та виховання як педагогічні процеси становлення особистості;
- засвоєння майбутнім учителем закономірностей та принципів процесу навчання і виховання;
- озброєння навичками проблемного аналізу навчально-виховних педагогічних ситуацій;
- розвиток практичних умінь, що стимулюють творчість та ініціативність майбутніх учителів у різних видах діяльності.

Основні напрями використання задачного підходу в процесі викладання педагогіки визначаються формуванням здатності майбутнього вчителя виявляти індивідуальні особливості учнів та обирати відповідні методи навчання і виховання; висувати гіпотези та перевіряти їх справедливність, спираючись на відомі методи (індукцію, дедукцію, аналогію, узагальнення та ін.), а також на власний досвід; формулювати (ставити) педагогічні задачі на основі аналізу конкретної ситуації; інтерпретувати результати, отримані в результаті застосування традиційних чи нетрадиційних (авторських) методів; систематизувати отримані результати; установлювати зв'язки з попередніми результатами; виявляти та аналізувати причини тієї чи іншої поведінки конкретної дитини; володіти методами рефлексії та використовувати набутий досвід.

Для формування всіх цих якостей у процесі викладання педагогіки доцільно організувати пошуково-дослідну роботу (навчальні дослідження) студентів під час кожного змістового модуля навчальної дисципліни, розглядаючи (розв'язуючи) прикладні задачі, пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Адже, як зазначає А. Ф. Есаулов, "ні з чим у своїй діяльності людина не зустрічається так часто і ні чого так сильно не прагне, як можливості формулювати і розв'язувати задачі найрізноманітніших типів і ступенів

складності... Весь тернистий шлях людства, кожен його етап – це постановка і розв'язування все нових задач, що постають перед людьми" [5, с. 3]. Професійна діяльність учителя, окрім безпосередньо викладання дисципліни, містить і розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено.

У науковій літературі можна знайти ототожнення понять "задача" і "проблема", "проблемна ситуація", "завдання", "запитання". Причина такої ситуації, на думку Л. М. Фрідмана [7], полягає у принципово різних підходах до питання про відносини між суб'єктом і задачею. На особливості, що відрізняють ці поняття, неодноразово вказували у своїх працях ще А. В. Брушлінський, Ф. С. Ліманов, О. М. Матюшкін та інші. Так, Л. М. Фрідман з цього приводу зазначає, що найбільш суттєва відмінність між ними (задачею та проблемною ситуацією) полягає в тому, що центральним елементом проблемної ситуації є суб'єкт, і тому її не можна передати іншому суб'єкту. Проте задача – це вже знаковий об'єкт, який можна передати іншому суб'єкту [7, с. 56]. В. Оконь теж наголошує, що проблема і задача не тотожні. "Проблемний характер для даного індивіда мають лише такі задачі, в яких міститься певна практична чи теоретична складність, яка вимагає дослідницької активності, що призводить до розв'язку. При подоланні індивідом складності задача втрачає свій проблемний характер" [8, с. 41].

Задачний підхід до організації навчально-дослідної діяльності майбутніх учителів акцентує увагу на тому факті, що засвоєння навчального (предметного) матеріалу відбувається за допомогою розв'язання спеціальних навчально-дослідних задач чи проблемних ситуацій. При цьому важливо зауважити, що предметним матеріалом (змістом) навчання є не тільки фундаментальні освітні об'єкти, а й види та способи освітньої діяльності, передусім дослідницької. Для того щоб студенти в процесі професійної підготовки привчалися розв'язувати педагогічні задачі, що будуть супроводжувати їх протягом усієї педагогічної діяльності, варто використовувати їх під час різних форм навчання: епізодично, як засіб активізації студентів та актуалізації їхніх знань – на лекціях, на семінарсько-практичних заняттях – з метою формування професійних умінь та навичок, в ході самостійної роботи – для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.

Педагоги різних часів, починаючи з Я. А. Коменського, підкреслювали, що "... головна справа навчання полягає не у вивченні правил, а в засвоєнні тих наукових основ, на яких ці правила основані" [6]. Особливість педагогічного знання полягає в тому, що, власне, воно не є керівництвом до дії. Лише пройшовши перевірку досвідом, ставши переконанням учителя, знання визначає спосіб його дій. Одним із перших цю особливість педагогічного знання помітив К. Д. Ушинський. Він стверджував, що "вихователь ніколи не повинен бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не буде мати жодної сили" [6, с. 87].

Педагогічне знання більше, ніж будь-яке інше, повинне бути підкріплене постійним спостереженням за професійною діяльністю педагогів-майстрів, її аналізом, залученням майбутніх учителів до навчально-виховного процесу. Тільки таке його вивчення забезпечує міцні знання, сприяє перетворенню знань на переконання.

Педагогічні ситуації, чи то педагогічні задачі, складені нами на основі досвіду вчителів та директорів, репрезентованих у педагогічній літературі (книгах, журналах), а також на основі особистих спостережень. Багато цікавих задач взято з конспектів, аналізів уроків, педагогічних щоденників та звітів студентів-практикантів. Підбираючи задачі для практичних занять, ми намагались використати факти та ситуації, що виникали в ході вивчення різних навчальних дисциплін, а також матеріали, що висвітлюють досвід роботи вчителів молодших класів.

Використання задач як ілюстративного матеріалу на лекціях або ж як прикладу для поглибленого аналізу на семінарських заняттях підвищувало мотивацію студентів як до вивчення педагогіки, так і прагнення до оволодіння найвищим рівнем педагогічної майстерності.

Перед розглядом педагогічних задач було запропоновано студентам – майбутнім учителям орієнтовну схему її аналізу, в ході якого потрібно буде відшукати ті ланки й елементи ситуації, які викликали труднощі в учителя, та

з'ясувати, що стало причиною виникнення проблемної ситуації. А щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів над задачами, пропонується здійснити самоперевірку за такою схемою.

Визначте рівень свого вміння розв'язувати педагогічні ситуації за наведеними нижче показниками.

1. Рівень неусвідомлений (стихийний):
 - діяли методом спроб та помилок, приймаючи у більшості випадків помилкові рішення;
 - не могли обґрунтувати власний вибір;
 - виникали труднощі із передбаченням наслідків власного варіанта та визначення коефіцієнта корисної дії;
 - виникали труднощі у встановленні того, чи відповідає власний варіант розв'язання умовам ситуації;
2. Рівень репродуктивний:
 - діяли за аналогією, копіюючи відомі, традиційні способи розв'язання, відтворюючи усталені стандарти;
 - штучно переносили раніше відомий спосіб розв'язання в нову ситуацію, зазвичай не враховуючи її умов;
 - надто загально обґрунтовували власний варіант, оскільки він мало співвідноситься з ситуацією;
3. Рівень частково-пошуковий:
 - обирали оптимальний варіант шляхом зіставлення різних способів розв'язання ситуації;
 - обирали оптимальний варіант, використовуючи сторонню допомогу (колега, підручник, праці класиків, викладач та ін.);
 - могли науково обґрунтувати власний вибір оптимального варіанта;
 - здійснювали вибір оптимального варіанта шляхом обґрунтування прогнозування його можливих наслідків;
 - могли самостійно змодельовувати оригінальний, нестандартний варіант або пристосувати відомий спосіб розв'язання до змінених умов шляхом встановлення нових зв'язків і комбінацій;
4. Рівень пошуковий:
 - повністю самостійно моделювали розв'язання шляхом глибокого аналізу ситуації;
 - могли науково обґрунтувати та педагогічно грамотно проаналізувати відповідність обраного варіанта умовам ситуації;
 - обирали результативний варіант, що базувався на педагогічно грамотному прогнозуванні наслідків рішення.
5. Рівень дослідницький:
 - могли порівняти свій варіант рішення з тим, як могли б вирішити таку ситуацію класики педагогіки – В. Сухомлинський, А. Макаренко, Я. Корчак та ін.
 - ваше рішення максимально дозволяло реалізувати розвивальний, навчальний та виховний потенціал цієї ситуації;
 - ваше рішення повністю відповідало віковим особливостям учня (учнів).

Висновок. Реалізація задачного підходу в курсі педагогіки, як свідчить досвід, сприяє більш усвідомленому сприйманню студентами теоретичних положень, ознайомлює їх із передовим досвідом учителів та шкіл, виховує в них уміння спостерігати й аналізувати свою роботу та роботу інших, вдумливо підходити до оцінки кожного прийому та методу, помічати все нове в педагогічній науці та практиці і найголовніше – вміти створювати це нове самим, що є важливими компонентами в системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Відомо, що складні ситуації в педагогічній практиці виникають часто і мають бути очікувані вчителем. Уміння передбачити ситуацію, готовність впливати на її розвиток і завершення в доцільному напрямі стимулюють творчу активність педагога, карбують педагогічну майстерність, а цьому, в свою чергу, сприяє використання задачного підходу в ході викладання педагогіки.

Експериментальне дослідження ефективності впровадження цього підходу в процес викладання педагогіки стане метою вже наступної розвідки.

Література

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К., 2011. – 1099 с.
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура ; Гуманіст. ун-т "Запоріж. ін-т держ. та муніцип. управління". – Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2006. – 331 с.
3. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) и др. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. Т. II. – 1982. – 576 с.
4. В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів : монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко ; авт. кол.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило та ін. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2012. – 504 с.
5. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач / А. Ф. Эсаулов. – М., 1980. – 185 с.
6. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність як базова концептуальна основа підготовки вчителя у вітчизняній педагогічній думці 60–70-х рр. ХХ ст. / О. А. Лавріненко // Пост Методика. – 2008. – № 2. – С. 39–45.
7. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – М., 1977. – 208 с.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1990. – 381 с.

УДК 373.3/5.091.2:613

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Бережна Т. І.

У статті дається аналіз здоров'язбережувального середовища для молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі. А також аналізуються різні підходи до визначення поняття "здоров'язбережувальні технології". Розглядаються форми здоров'язбереження молодших підлітків та комплекс заходів у загальноосвітньому навчальному закладі, які необхідні для створення комфортних умов для самореалізації і розвитку учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальне середовище, здоров'язбережувальні технології, педагог, молодші підлітки.

В статье дается анализ здоровьесберегающей среды для младших подростков в общеобразовательном учебном заведении. Анализируются различные подходы к пониманию термина "здоровьесберегающие технологии". Рассмотрены формы здоровьесбережения младших подростков, а также комплекс мероприятий в общеобразовательном учебном заведении, которые необходимы для создания комфортных условий для самореализации и развития участников учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающая среда, здоровьесберегающие технологии, педагог, младшие подростки.

The article gives analysis of a health promoting environment for junior teenagers in general education school. The author also analyzes various approaches to the definition of the concept of "health promoting technologies" and examines forms of health promotion in junior teenagers and a complex of measures that are necessary for comfortable conditions for self-realization and development of the participants in the teaching and educational process at general education school.

Key words: health, health promoting environment, health promoting technologies, pedagogue, junior teenagers.

Останніми роками особливої гостроти набула проблема здоров'язбереження підростаючого покоління.

Відомо, що за час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі стан здоров'я дітей значно погіршився. Негативна тенденція до погіршення фізичного і психічного здоров'я підлітків, насамперед, пов'язана з екологічними, економічними, соціальними проблемами в суспільстві.

Крім того, вона обумовлена на рівні загальноосвітньої школи певними чинниками, а саме: емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчально-виховного процесу, перевантаженням програмним матеріалом, складнощами стосунків у системі учні – вчителі – батьки, недостатньою руховою активністю, браком організації здорового дозвілля, раціонального харчування, слабким упровадженням системи здоров'язбереження, відсутністю сформованої мотивації на здоровий спосіб життя та культури здоров'я у дітей та підлітків.

Така ситуація потребує впровадження у практику роботи загальноосвітнього навчального закладу здоров'язбережувальних технологій, які є важливою складовою здоров'язбережувального середовища і передбачають взаємозв'язок та взаємодію всіх факторів навчально-виховного процесу, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дітей та підлітків.

Таким чином, діяльність сучасної школи спрямована на формування здоров'язбережувального середовища для розвитку здорової дитини, формування у них позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

На даний час для розв'язання поставлених завдань надзвичайно важливим є аналіз підходів, концепцій, поглядів видатних психологів і педагогів на розкриття сутності здоров'я, здорового способу життя, здоров'язбережувального середовища, а також конкретизація в контексті нашого дослідження поняття "здоров'язбережувальне середовище для молодших підлітків".

О. Підгірна пояснює поняття "здоров'язбережувальний простір" як багаторівневу освітню систему і соціально організоване виховне середовище, в якому пріоритетами є: здоровий спосіб життя, культура здоров'я, прогнозування здоров'язбережувальної діяльності [16, с. 31].

Н. Міллер доводить, що здоров'язбережувальне освітнє середовище сприяє впровадженню здоров'язбережувального навчання як процесу взаємодії учнів і вчителя, результатом якого є засвоєння знань, умінь, навичок, способів творчої діяльності, системи цінностей і збереження здоров'я учасників освітнього процесу [9, с. 18].

Здоров'язбережувальне освітнє середовище А. Маджуга розглядає як цілеспрямовану і професійно створювану систему дидактичних умов, в якій засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток творчого мислення і формування емоційно-ціннісного ставлення до власного здоров'я відбувається в ситуаціях фізичного, емоційного, інтелектуального, соціального, духовного комфорту [8].

Ми погоджуємося із думкою дослідника Д. С. Сомова, який зазначає, що здоров'язбережувальна діяльність у навчальному закладі ґрунтується на системному підході, що передбачає участь у ній усіх суб'єктів навчально-виховного процесу [15, с. 42].

Останніми роками здоров'язбережувальні педагогічні технології набули активного впровадження у педагогічній практиці. За їх допомогою вчителі формують знання, уміння, навички та свідомість, організують простір діяльності й визначають життєві орієнтири підлітків.

Поняття "здоров'язбережувальні технології" охоплює всі напрями діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо формування культури здоров'я учнів, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

Дослідник М. К. Смірнов серед здоров'язбережувальних технологій, що впроваджуються у системі освіти, виділяє декілька груп: медико-гігієнічні технології, фізкультурно-оздоровчі технології; екологічні технології, а також технології, які гарантують безпеку життєдіяльності, й здоров'язбережувальні освітні технології [14, с. 21].

На думку автора, здоров'язбережувальні освітні технології варто визнати найвагомими за ступенем впливу на здоров'я учнів [14, с. 21].

Науковці вважають, що здоров'язбережувальними освітніми технологіями необхідно вважати всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів, створюючи безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, а саме:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, відповідна методика навчання та виховання);
- оптимальна організація навчально-виховного процесу (згідно з віковими, статевими показниками);
- індивідуальні особливості та гігієнічні норми;
- повноцінний та раціонально організований руховий режим;
- виховання в учнів позитивного ставлення до здорового способу життя [3, с. 4].

І. А. Єрохіна визначає поняття "здоров'язбережувальні технології" в освіті як сукупність форм, засобів і методів, що спрямовані на досягнення оптимальних результатів у підтриманні фізичного, психічного, етичного й соціального благополуччя людини в формуванні здорового способу життя [4, с. 165].

За висновками дослідників О. Ващенко і С. Свириденко, поняття "здоров'язбережувальні технології" об'єднує в собі всі сфери діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо формування, збереження та поліпшення здоров'я учнів [3, с. 3].

Серед здоров'язбережувальних технологій, що традиційно використовуються у системі загальноосвітніх навчальних закладів, можна виокремити п'ять

основних типів: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, еколого-рекреаційні, безпека життєдіяльності, здоров'язбережувальні педагогічні технології [3, с. 6].

Кожна з цих технологій має свою методику, способи, форми, хоч за кінцевим результатом усі вони спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я безпосередніх учасників навчально-виховного процесу.

Суть здоров'язбережувальних технологій полягає в комплексній характеристиці умов виховання й навчання, які дозволяють зберігати наявний стан і нарощувати вищий рівень здоров'я молодших підлітків, формувати навички здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішної навчальної діяльності, поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Перше місце у цій групі посідають медико-гігієнічні технології, що охоплюють:

- контроль і допомогу в забезпеченні належних гігієнічних умов у навчальному закладі згідно із законодавчими та нормативними актами відповідних міністерств і відомств;
- проведення щеплень молодшим підліткам та надання консультативної і швидкої допомоги в екстремальних випадках;
- організацію санітарно-гігієнічної просвіти педагогічного колективу й молодших підлітків;
- відстеження динаміки здоров'я молодших підлітків;
- організацію профілактичних заходів напередодні епідемій (грипу) [4, с. 20].

Фізкультурно-оздоровчі технології спрямовані на формування фізично розвиненої особистості з високою мотивацією до здорового способу життя. За змістом ці технології передбачають розвиток у підлітків таких якостей, як загартованість, витривалість, швидкість, гнучкість, що реалізується заходами на уроках фізичної культури й у роботі спортивних секцій, клубів тощо.

Екологічні здоров'язбережувальні технології, спрямовані на створення природовідповідних, екологічно чистих умов життя й діяльності вчителів та учнів безпосередньо у навчальному закладі (облаштованість пришкольньої території, наявність кімнатних рослин у класах, рекреація, організація шкільного музею рослин, функціонування оранжереї та живого куточка, участь учнів у природоохоронних заходах).

Здоров'язбережувальні педагогічні технології зазвичай поділяють на три основні види: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та навчально-виховні.

За допомогою організаційно-педагогічних технологій визначають структуру навчально-виховного процесу, організують його учасників, створюють комфортний психологічний клімат в учнівському й педагогічному колективах.

Психолого-педагогічні технології набувають особливого змісту в межах диференційованого та індивідуального підходів. Вони найчастіше пов'язані з безпосередньою діяльністю вчителя, його впливом на молодших підлітків (психолого-педагогічний супровід усіх елементів навчально-виховного процесу).

Технології забезпечення життєдіяльності передбачають дотримання правил охорони праці, пожежної безпеки, цивільної оборони тощо.

До навчально-виховних технологій долучають програми з навчання турботи про власне здоров'я й формування культури здоров'я молодших підлітків із спонукання їх до дотримання здорового способу життя, запобігання шкідливим звичкам, проведення організаційно-виховної роботи після уроків, просвіти батьків тощо [10, с. 61].

Практика роботи загальноосвітніх навчальних закладів засвідчує, що здоров'язбережувальні технології реалізуються шляхом таких напрямів навчально-виховної діяльності:

- 1) створення умов для зміцнення здоров'я молодших підлітків та їхнього гармонійного розвитку;
- 2) організація навчально-виховного процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу на організм молодших підлітків;
- 3) розроблення й реалізація програм з формування культури здоров'я і профілактики шкідливих звичок;

4) медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку молодших підлітків;

5) функціонування служби психологічної допомоги вчителям і молодшим підліткам щодо подолання стресів, тривожності, формування доброзичливих і справедливих відносин у колективі;

6) контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження і профілактики стомлюваності молодших підлітків;

7) організація збалансованого харчування молодших підлітків у навчальному закладі.

Вивчення наявних у педагогічній теорії та освітянській практиці здоров'я-збережувальних педагогічних технологій дає змогу констатувати, що їх ми вважаємо найдієвішими для впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах України, а саме:

- здоров'язбережувальні технології, що охоплюють проведення тематичних семінарів та педагогічних рад, курсів підвищення кваліфікації для вчителів, дотримання раціонального розкладу уроків, відстеження певних норм домашніх завдань згідно з вимогами, проведення інтегрованих уроків, впровадження особистісно орієнтовного та індивідуального підходу у навчанні, створення сприятливого психологічного клімату, організацію психологічних тренінгів із молодшими підлітками, вчителями, батьками;

- технології збереження і стимулювання здоров'я передбачають рухливі спортивні ігри, релаксацію, пальчикову гімнастику, сольові мішечки, гімнастику для очей, технологію формування творчої особистості, технологію критичного мислення, введення для кожного підлітка листків та щоденників здоров'я;

- медико-гігієнічні здоров'язбережувальні технології – це регулярна диспансеризація підлітків і вчителів, своєчасне інформування батьків про необхідність додаткового медичного обстеження, проведення фізкультурних заходів, навчання підлітків навичок самоконтролю та самодіагностики, здійснення моніторингу захворюваності учнів, функціонування медичного кабінету, кабінету ЛФК, дотримання режиму вологого прибирання, створення куточків здоров'я;

- фізкультурно-оздоровчі технології охоплюють моніторинг фізичної підготовленості підлітків, комплекси лікувальної фізкультурної гімнастики, проведення днів здоров'я, занять у тренажерній залі, роботу спортивних гуртків та секцій, організацію рухливих ігор під час перерви;

- екологічні здоров'язбережувальні технології – це туристичні походи на природу, валеологічні екскурсії, виготовлення та розміщення годівниць, шпаківень взимку, робота на пришкольніх квітниках, екологічні десанти;

- корекційні технології основані на арт-терапії, казкотерапії, технологіях музичного впливу, впливу кольором, корекції постави;

- технології навчання здорового способу життя включають: проведення комунікативних ігор, бесід, лекцій, тренінгів, гурткову та клубну роботу, організацію батьківського університету, діяльність творчих груп з пропаганди здорового способу життя, оздоровчих декад, годин спілкування, спортивно-масових, фізкультурно-оздоровчих заходів, співпрацю з батьками та громадськими організаціями.

Враховуючи практику роботи експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів – Шкіл сприяння здоров'ю, нами визначено, що впровадження таких технологій спонукає педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів до: комплексного планування важливих завдань діяльності навчального закладу на основі здоров'язбереження; цілісного підходу до проблем збереження і зміцнення здоров'я дітей; визначення норм навчальних навантажень з урахуванням загальної працездатності та умов організації навчальної діяльності; формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів, стимуляції самоосвіти з питань здоров'язбереження; створення у навчальному закладі здоров'язбережувального середовища та забезпечення співпраці з батьками.

Проведений нами аналіз здоров'язбережувальних педагогічних технологій дає змогу зробити висновок, що в Україні здійснюється науковий пошук у напрямі підвищення ефективності процесу формування здорового способу життя учнів у

контексті формування здоров'язбережувального середовища для молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
3. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, С. Свириденко // Початкова освіта. – 2005. – № 46 (334). – С. 2–4.
4. Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ерохина И. А. – Тамбов, 2005. – 272 с.
5. Кириленко С. В. Школа культуры здоров'я: від сьогодні до майбутнього / С. В. Кириленко, О. М. Михайлов, В. П. Сергієнко. – К. ; Чернівці : Букрек, 2012.
6. Коржова М. Е. Здоровьесберегающая технология осуществления образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / 13.00.08 / Коржова М. Е. – Челябинск, 2007. – 24 с.
7. Коцур Н. Формування здоров'язбережувального простору в загальноосвітніх навчальних закладах / Н. Коцур // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 60–65.
8. Маджуга А. Г. Теория и практика формирования и развития валеоконативных стратегий личности в контексте здоровьесоздающего образования в современной школе / А. Г. Маджуга. – Шымкент : Изд-во ЮКГУ им. М. О. Ауезова, 2005. – 386 с.
9. Миллер Н. Д. Здоровьесберегающее обучение детей санаторных классов общеобразовательной школы : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Миллер Н. Д. – Новокузнецк, 2006.
10. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е. П. Митина // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56–59.
11. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
12. Оржеховська В. М. Валеологічні знання дітям і молоді / В. М. Оржеховська // Освіта України. – 1999. – № 36. – С. 10–11.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
14. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М., 2003. – 136 с.
15. Сомов Д. С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного ВУЗа : автореф. дисс. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Сомов Д. С. – Ставрополь, 2007. – 42 с.
16. Подгорная О. Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования : дисс. ... канд. пед. наук / Подгорная О. Е. – Тирасполь, 2005. – 211 с.

УДК 378:785

АНСАМБЛЕВЕ МУЗИКУВАННЯ: ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

Біла Н. Л., Штурман Н. О.

Стаття присвячена дослідженню сутності поняття "ансамблеве музикування" та розгляду його складових.

Ключові слова: ансамбль, музикування, ансамблеве музикування.

Статья посвящена исследованию сути понятия "ансамблевое музицирование" и рассмотрению его компонентов.

Ключевые слова: ансамбль, музицирование, ансамблевое музицирование.

The article is devoted to the study of the nature of the conception of "ensemble music-playing" and examination of its components.

Key words: ensemble, music-playing, ensemble music-playing.

Ансамблеве музикування в музичному просторі сучасної дійсності – явище багатомірне, і використання даного словосполучення досить поширене. Однак у енциклопедичних словниках, на жаль, тлумачення сутності цього поняття чітко не подається, тому ми вважали за доцільне уточнити даний термін, дослідивши його складові. Перш за все ми звернулись до розгляду поняття "ансамбль".

Ансамбль – складний феномен музичної культури, і тому, в свою чергу, потребує комплексного дослідження, а саме: аналізу даного поняття з філософської точки зору; розгляду його в контексті побутування і використання на рівні життєвих реалій минулого і сьогодення.

Трактування поняття "ансамбль" відрізняється багатогранністю. Ансамбль (з французької *Ensemble*) перекладається буквально – разом і означає як узгодженість, стрункість частин єдиного цілого [10, с. 7]. У музичній енциклопедії поняття "ансамбль" трактується як спільність, сумісність, загальна погодженість, взаємна відповідність, струнка повнота; як явище мистецтва, що складається з окремих, інколи різноманітних частин, які утворюють гармонійне ціле [12].

Розглядаючи ансамбль у широкому контексті, можна провести паралелі і співвіднести його з такими поняттями, як "гармонія", "згода", "єдність", "порядок", де поняття "ансамбль" вже виходить на рівень філософських узагальнень. У даній інтерпретації закладено універсальний початок цього поняття.

Інтерпретування поняття "ансамбль" у контексті співвідношення його з родинними, сенсоутворювальними для нього поняттями, такими як "гармонія", "згода", "єдність", "порядок", містить у собі етимологічний сенс. Поєднання взаємопроникаючих один в одного понять, які мають загальний змістовий центр, пояснює природні, родові особливості ансамблю. "Гармонія – узгодженість, стрункість в поєднанні чогось" [8, с. 161]. "Згода – однаковий спосіб думок, спільність точок зору" [10, с. 650]. "Єдність – цілковита подібність, збіг; цілісність, згуртованість, нерозривність; єдине ціле" [10, с. 145]. "Порядок – правильний, налагоджений стан, розташування чого-небудь" [10, с. 486]. Внутрішні зв'язки і взаємозумовленість цих понять очевидні.

Ансамбль – явище складне як у житті, так і в мистецтві. У житті ансамбль може бути певним відображенням законів світобудови, буття. Простір ансамблевих взаємин безмежний. Ансамбль у природі, або природний ансамбль, – така організація простору, де все підпорядковане, закономірне, логічне і взаємопов'язане. Принцип ансамблевості забезпечує розуміння законів природи, що відповідають вимогам гармонії і краси. Гармонійний життєвий простір, у якому знаходяться люди, здатний забезпечити життєздатність і тривалість життя. По лінії розгляду соціально-громадської світобудови ансамбль також відіграє визначальну роль. Він може бути унікальною моделлю суспільних відносин, може виступати як вища форма спілкування всього живого в природі, всіх людей на землі.

Історично проблема ансамблю існувала з часів античних філософів. У Давній Греції єдиним засобом проти розладу в світі і в людській душі вважалося прагнення до гармонії, яка повинна була привести людину до згоди з самим собою та іншими людьми. Ансамбль – це здатність розуміти один одного, вміння шукати і знаходити компроміс, з'єднувати в гармонію, в єдине ціле.

Події, що сталися в сучасному світі, зміни в духовній сфері суспільства (зміна світогляду, світосприйняття, ціннісних орієнтирів) призвели людину до дисгармонії зі своїм внутрішнім "Я". У результаті людина опинилася на плоту нестабільності і невизначеності в поглядах і оцінках. В даній ситуації вона не володіє внутрішньою єдністю. Це спричинило за собою зміну і суспільних відносин як структури розімкнутої і відкритої до впливів ззовні. Неузгодженість, зовнішня і внутрішня, проявляються в різних світоглядах, різному художньому сприйнятті мистецтва, різному усвідомленні самих себе. Навіть користуючись одними і тими ж термінами, люди часто мають на увазі зовсім різний зміст. Зовнішні та внутрішні конфлікти стали в житті людей постійним негативним фактором впливу на духовне обличчя кожної окремої людини і на суспільство в цілому. Властивість ансамблю як цілісного утворення внутрішнього стрижня людини полягає в тому, що дає йому можливість внутрішнього єднання і злагоди з самим собою та іншими людьми. Виникнення ансамблю в людському суспільстві веде до вміння людей розуміти один одного.

Наступним етапом пізнання сутності поняття "ансамбль" є розгляд ансамблю як явища діалектичного. Розглянемо різні грані діалектичного розуміння ансамблю. Діалектика – це: "а) об'єктивний процес розвитку явищ на підставі виникнення, взаємодії і вирішення властивих їм протиріч; б) філософська концепція про універсальні закони руху і розвитку природи, суспільства і мислення; метод пізнання і перетворення світу. Знання загальних законів розвитку, які входять до її системи, дає можливість розібратися в минулому, правильно зрозуміти процеси, що відбуваються в сучасному світі, і передбачати майбутнє" [5, с. 216].

Поняття ансамблю відповідає діалектичному принципу загального зв'язку. Усередині ансамблю виявляються закономірні зв'язки суб'єкта з іншими суб'єктами та взаємодія суб'єктів між собою. Саме в обліку всебічних взаємозв'язків і взаємодії суб'єктів (або об'єктів) між собою і полягає одна з суттєвих ознак діалектики і зміст принципу загального зв'язку. Зміст даного принципу з усією виразністю характеризує ансамбль як явище діалектичне.

Також діалектична природа ансамблю знайшла вираження в одному із законів діалектики – законі діалектичної суперечливості чи закону єдності і боротьби протилежностей. Розкриваючи ідею ансамблю у своєму виді мистецтва, театральні діячі свідчать про те, що, з одного боку, театр – особистісне мистецтво, і важко уявити його собі без яскраво виражених акторських індивідуальностей, а з іншого – це мистецтво колективу як ансамблю особистостей.

Музичному ансамблю це також властиво. З одного боку, для повноцінного ансамблю важливо індивідуальне обличчя кожного учасника (його технічні та художні можливості, його особистість в цілому, його усвідомлення себе в ансамблі, самовизначення, спрямованість на самовираження, на самореалізацію через ансамблеву діяльність). З іншого – це мистецтво ансамблю особистостей, де служіння загальній ідеї має бути особистісним інтересом для кожного ансамбліста, має бути загальнозначущим для всіх одночасно.

У такому складному явищі, як ансамбль, знаходять вираження і категорії діалектики, такі як: одиничне і загальне, частина і ціле. "Одиничне і загальне – це філософські категорії, що відображають діалектичну єдність і відмінність між предметами і явищами дійсності" [5, с. 234]. Самовираження кожного учасника ансамблю через ансамблеву діяльність є його особистим (одиничним) проявом у цій діяльності. Однак це самовираження неможливе без того загального, що міститься в понятті "ансамбль". Частина і ціле – категорії, що відображають відносини між сукупністю предметів або їх сторін, елементів і зв'язків, які їх об'єднують, і призводять до появи в цій сукупності нових властивостей і закономірностей, які не притаманні предметам, сторонам, елементам окремо... Діалектика розглядає частину і ціле в їх діалектичній єдності. При утворенні цілого виникає нова якість, яка не зводиться до суми властивостей частин; тим

не менше, вона визначається частинами – їх кількістю і певним типом взаємодії. Тому діалектика вважає, що пізнання цілого може бути успішним лише за умови знання властивостей, частин, і навпаки, дослідження частин має спиратися на попереднє знання цілого [5, с. 237].

У музичному ансамблі дане філософське положення свідчить про те, що навіть якщо кожен з учасників ансамблю має високопрофесійну музично-виконавську базу і прекрасно володіє інструментом, їх лише елементарне об'єднання не може автоматично забезпечити якісне функціонування ансамблю. Те нове, що складає знову утворене явище, іменоване ансамблем, не зводиться до простої суми сольних виконавських умінь і навичок ансамблістів, хоча і є необхідною передумовою майбутнього ансамблю. Також це говорить про те, що в новоствореному явищі необхідно по-новому подивитись і на його "складові частини" (тобто на кожного учасника окремо) крізь призму ансамблю, вивчати і шукати шляхи його розвитку на підставі індивідуально-особистісних рис і можливостей його "складових" (його учасників).

Далі розглянемо поняття "ансамбль" у різних видах мистецтва. Якщо трактувати його широко, то це може бути співавторство письменників з живописцями, архітекторів зі скульпторами, поетів з композиторами, а також синтетичні жанри (театр, кіно). Можна говорити і про ансамбль композитора і виконавця створених ним творів, письменника і художника-ілюстратора його книг і т. д. Подібні приклади свідчать про надзвичайну ємкість даного поняття. Воно має побутування не тільки в музиці, а й у театрі, живопису, архітектурі, скульптурі, містобудуванні.

Розвиток театру неможливий без створення повноцінного ансамблю. Найбільш повно розкрити себе й ідею спектаклю актор може тільки у творчій співдружності зі своїми однодумцями. Ансамбль у театрі – це узгодженість частини і цілого на сцені, це загальний тон і відповідність між частинами і цілим. Н. В. Гоголь вважав, що, якщо хоча б одна з маленьких ролей буде зіграна невиразно, порушиться необхідна для ансамблю співмірність частини і цілого. "... Перебіг і хід п'єси робить потрясіння всієї машини: жодне колесо не повинне залишатися як іржаве і не вхідне в справу" [3, с. 423].

В. І. Немирович-Данченко підкреслював: "Не можна допускати для гармонійної вистави, для театру ансамблю, щоб найважливіші, основні переживання актора, що диктують йому всі пристосування, були відірвані від зерна п'єси. Це призвело б до художнього анархізму, спектакль втратив би єдність" [13, с. 465]. В даних прикладах ясно простежується пряма паралель з ансамблем музичним, у якому також дуже важливе розуміння кожним виконавцем музичного твору в цілому. Аналізуючи загальний художній задум, загальну ідею, кожен з учасників музичного ансамблю на цій основі усвідомлює функції своєї партії. І театральний, і музичний ансамбль обов'язково передбачає художню узгодженість і єдність естетичних намірів його учасників. Як пише відомий дослідник музичного ансамблю А. Д. Готліб, "спільна гра відрізняється від сольної насамперед тим, що і загальний план і всі деталі інтерпретації є плодом роздумів і творчої фантазії не одного, а декількох виконавців і реалізуються вони їх об'єднаними зусиллями" [4, с. 3–4]. Тобто ансамбль – це взаємна узгодженість у виконанні художнього твору кількома артистами, що виступають як єдиний колектив [6, с. 72].

На сьогоднішній день спостерігається значний інтерес до ансамблевого виконавства. Дана тенденція простежується у виконавських класах при навчанні грі на різних музичних інструментах. Але музичний ансамбль є складним видом виконавського мистецтва. Це вимагає серйозного науково-теоретичного обґрунтування процесу навчання ансамблевого виконавства, глибокого проникнення в специфіку ансамблю як феномена музичної культури. У зв'язку з цим роль і значення ансамблевої педагогіки зростає.

Ансамблева природа проявляється в різних галузях музично-виконавського мистецтва. Це і найбільш масштабні види спільного виконавства, такі як опера, балет, оркестр, хор; це і камерне музикування, де представлена велика різноманітність різних жанрів. Розглянемо, як ансамблеве мистецтво проявляється в опері, балеті, оркестровому і хоровому виконавстві.

Одним із прикладів ансамблевої єдності може служити опера, яка не є простим поєднанням різних видів художньої творчості. Вона являє собою

органічне злиття драми і музики. Гармонія між сценічним втіленням і музикою – один із законів оперної режисури. Опера є справжнім "царством ансамблю". В опері, як і в будь-якому іншому ансамблі, поняття співдружності відіграє визначальну роль. Це і ансамбль творців постановки, і ансамбль авторів творів з учасниками спектаклю. У прямому, безпосередньому сенсі, розуміючи оперу як процес спільного виконання, це одночасне втілення різними музикантами єдиного образу – настрою на основі загального розуміння і виявлення драматичної дії.

У балеті ансамблева єдність проявляється не менш виразно. Ю. Ф. Фаєр писав: "... є щось єдине, що відчуваєш всією душею, всім своїм еством, коли ведеш спектакль. Це почуття – "співпереживання" з усім, що відбувається на сцені. Співпереживання повне і безроздільне, коли твій емоційний стан такий, що важко розібратися, чи вплинуло на тебе звучання музики, чи захоплений ти пластику танцюючих тіл, або ж це ти сам – і танцівниця і її партнер, і музика і танець ... Де тут ти, а де сцена, де музика?" [18, с. 455–456].

В оркестрі і хорі ансамблеві закономірності також виражені досить яскраво. Відповідно до думки більшості видатних диригентів, оркестр повинен являти собою згуртований колектив, де кожен учасник буде виконувати своє самостійне завдання в нерозривній єдності з цілісним музичним образом. Хороший оркестр – це колектив, пройнятий єдиним почуттям і думкою. При цьому багато майстрів особливо підкреслюють роль творчої ініціативи кожного з оркестрантів як художньої особистості. "Чим менше кожен окремих музикант є спільником у єдиному творчому процесі, тим більшою мірою задумані диригентом агогічні, динамічні нюанси і т. д. або зовсім не виконуються, або досягаються суто механічним шляхом, тобто за допомогою багатьох репетицій, нескінченної муштри", – писав В. Фуртвенглер [19, с. 151].

Хорове мистецтво також звертає нас до розуміння специфіки ансамблю та вироблення ансамблевої майстерності. Тут бажано зробити акцент власне на особистості хориста, обов'язковому прояві ним власного артистичного тону, ентузіазму, розвитку почуття колективної відповідальності за спільну справу, творчу зацікавленість кожного учасника як основи дисципліни і розвитку потреби в постійному русі вперед. У хоровому виконавстві важливим є слухання не просто себе, а себе в хорі. Необхідно також нагадати про можливість, яку дає музикантам ансамблеве мистецтво: вчитися у своїх колег.

В українській музичній енциклопедії поняття "ансамбль" тлумачиться як: мистецький колектив з виконавців, які виступають разом; музичний твір для здебільшого академічних, вокальних, інструментальних чи вокально-інструментальних ансамблевих виконавців, переважно камерного складу. До поняття "ансамбль" у даній енциклопедії також відносять спільне виконання твору кількома виконавцями; злагодженість спільного виконання твору кількома чи кільканадцятьма музикантами і *процес спільного музикування двох і більше музикантів-інструменталістів* [6, с. 72]. Тобто поняття "ансамбль" як сукупність виконавців і "ансамблеве музикування" як процес виконання в даному формулюванні не відокремлюються і подаються як тотожні.

Розглядаючи другий компонент основного поняття нашого дослідження, можна сказати, що термін "музикування" (нім. *musizieren* – займатися музикою) в сучасній науці має два основні значення. Перше – виконання музики в домашніх умовах, поза концертним залом, друге – гра на музичному інструменті взагалі. Для нашого дослідження оптимальним є друге, ширше розуміння цього терміна, яке не виключає можливості музикування в будь-яких умовах, зокрема й навчальних.

Музикування в навчальних умовах вчені трактують як комплексну музичну діяльність, що пов'язує різні ланки музичної роботи: ритміку, сольфеджіо, спів, гру на музичних інструментах, імпровізацію (Е. Бальчитіс); як спосіб музичного спілкування, в процесі якого учні вдосконалюють свої знання і формують свої здібності (Т. Беркман).

Н. Кьон і Т. Мажара розуміють музикування як "процес озвучення музичного твору чи його фрагментів з метою задоволення власних потреб у музично-художньому переживанні" [9, с. 46], тому вони вважають, що музикування

не є професійно-концертною діяльністю, а, певною мірою, аматорським виконанням, яке має достатній художній рівень. При цьому рівень власних можливостей виконавця залежить від кола необхідних умінь та навичок, якими він володіє. На думку авторів, музикування є діяльністю, що потребує достатнього рівня власної активності суб'єкта діяльності, але не виключає й певної педагогічної допомоги.

Інструментальне музикування буває сольним і колективним. У першому випадку участь бере один музикант, у другому – два і більше. Колективне музикування може бути ансамблевим, в якому беруть участь декілька відносно рівноправних музикантів, і оркестровим, що здійснюється під керівництвом диригента.

Як показав аналіз літератури, термін "музикування" давно закріпився в музично-педагогічній науці, набувши широкого застосування. Так, відомий педагог і композитор К. Орф розробив систему музичного виховання дітей засобами "елементарного музикування". У ньому використовується музичний інструментарій, який дає змогу максимально швидко (без тривалої спеціальної підготовки) прилучати учнів до елементарної імпровізації, а також до активної музично-творчої діяльності. Цьому сприяє застосування різноманітних ударних інструментів, серед яких найбільше значення мають ксилофони, металофони, дзвіночки, трикутники, бубни, тарілочки, литаври, дерев'яні коробочки. В процесі елементарного музикування широко використовуються так звані "природні інструменти" – руки та ноги, за допомогою яких можна видобувати природні звуки (ляскіт у долоні, тупання ногами тощо). На думку вченого, головною метою елементарного музикування є не стільки створення музичних шедеврів, продуктів музичної творчості, скільки сам творчий процес. У зв'язку з цим основними засобами, які дають змогу реалізувати головні педагогічні ідеї К. Орфа, є мова, рух та музика (акомпанемент, елементарна імпровізація та ін.). Під час елементарного музикування ці три компоненти поєднуються між собою, взаємодоповнюють один одного і стають основою для самовираження.

Ідеї про музикування як засіб розвитку особистості ми знаходимо в працях інших дослідників. Наприклад, досить популярними є концепції Л. Баренбойма, З. Кодая, Ш. Сузукі. Так, теорія Л. Баренбойма [2] передбачає навчання музикування на основі комплексної музично-творчої діяльності, спрямованої на досягнення виразного інтонування музики. Вчений вважає, що на шляху до виразного музикування виховується любов до музики, розвиваються почуття ритму, слуху тощо. Угорський педагог З. Кодая [7], як і К. Орф, підтримує ідею про важливість імпровізації для розвитку особистості. Реалізацію цієї ідеї він пропонує здійснювати в процесі вокально-хорового музикування, зокрема на основі системи релятивної сольмізації. Ш. Сузукі розробив систему розвитку навичок музикування на флейті, скрипці та фортепіано. Згідно з його концепцією, на початковому етапі навчання музикувати доцільно в невеликих групах, в яких беруть участь як діти, так і дорослі. На пізніших етапах музикувати рекомендується в парах та індивідуально. Ш. Сузукі добрав відповідний репертуар для кожного інструмента і розробив спеціальні вправи, що дають змогу в процесі музикування розвивати слухову увагу учня, його реакцію тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набуває непрофесійне музикування. На думку С. Ренне [14], відносна інертність та традиційність академічної освіти гальмує розвиток особистості щодо розуміння нових явищ музичної культури, кількість яких швидко зростає завдяки технічній революції в системі масових комунікацій. У цій ситуації набагато мобільнішою стає сфера непрофесійного музикування.

Як показало дослідження згаданого автора, сфера непрофесійного музикування являє собою структуру, що має ядро та периферію. Ядро складається з музикантів, які мають досить добру музичну освіту (музична школа, музичне училище або коледж). Вони можуть брати участь у концертах як солісти-інструменталісти, вокалісти; співати в хорах та грати в оркестрах різних типів; музикувати в різних камерних ансамблях; виконувати складні твори класичного репертуару, старовинну та сучасну музику.

Навколо ядра концентруються представники непрофесійного музикування, у яких обмежені виконавські можливості й не досить розвинутий музичний смак. Їм властивий високий рівень загальної культури; вони мають різнобічні здібності, широке коло інтересів. Зазвичай цей контингент виховується у культурному середовищі і прагне до самовдосконалення. Непрофесійне музикування, на думку С. Ренне, виконує функцію прилучення широких мас до культурного прошарку суспільства, а також формує освіченого слухача.

Одним із фундаментальних наукових досліджень, яке сприяє найбільш повному розумінню терміна "музикування", є наукова праця Т. Тютюнникової [17]. Згідно з дослідженням вченої, існують різні форми музикування: домашнє, концертне, творче та репродуктивне. Музикування може здійснюватися як на основі письмової, так і усної традиції.

В умовах особистісно орієнтованої парадигми вчена виділяє поняття "творче музикування", що значною мірою відповідає сучасним педагогічним реаліям. Творче музикування автор визначає як форму "усної музичної практики на основі елементарного музикування з включенням продуктивного музикування на базі інших типів музики, в тому числі класичної та сучасної" [17, с. 135]. Таким чином, визначення Т. Тютюнникової включає поняття "елементарне музикування", що виходить з концепції К. Орфа, і "продуктивне музикування", яке свідчить про тісний зв'язок творчого музикування з імпровізацією та іншими продуктивними видами діяльності. Педагогічну сутність творчого музикування Т. Тютюнникова вбачає в активності внутрішнього імпульсу музикантів, а також у можливості учасників даного процесу виражати ту музику, що "є всередині", будь-якими доступними засобами.

За твердженням психологів-музикантів (В. В. Медушевський, О. Очаковська та ін.), музикування – це вид музичної діяльності, в процесі якої виявляються як художнє знання, вміння та навички (рівень гри на музичному інструменті, володіння голосом, манера виконання), так і естетичні можливості виконання (виразність, емоційність, інтерпретаційні якості) музичного твору [11].

Отже, дослідження сутності поняття "ансамблеве музикування" виявило його складну структуру, в основі якої лежать поняття "ансамбль" та "музикування". Розгляд поняття "ансамбль" у контексті його використання в різних видах мистецтва дав можливість бачення феномена ансамблю у мистецтві взагалі, в тому числі і в музичному.

Аналіз ансамблевих закономірностей, які властиві не тільки ансамблю музичному, а й знаходять вираження в інших видах мистецтва, дає більш повне уявлення про сутнісні характеристики музичного ансамблю і знаходять вираження в специфіці ансамблевого музикування.

Поняття "музикування" в сучасній науці має декілька значень: домашнє, концертне, творче та репродуктивне. Музикування в навчальних умовах розуміється як комплексна музична діяльність, яка пов'язує різні ланки музичної роботи, та як спосіб музичного спілкування, в процесі якого учасники ансамблю вдосконалюють свої знання і формують свої здібності.

Теоретичне дослідження проблеми дозволило нам трактувати ансамблеве музикування як колективну форму гри, в процесі якої декілька музикантів за допомогою засобів виконавської виразності спільно розкривають художній зміст твору і в якій чітко простежується єдність сприймання музики та, відповідно, єдність відтворення музичного матеріалу.

Література

1. Баранов Н. В. Ансамбль / Н. В. Баранов // БСЭ. – 3-е изд. – М., 1970. Т. 2. – 1970. – С. 46.
2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Исследование / Л. А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л. : Советский композитор, 1979. – 352 с.
3. Гоголь Н. В. Театральный разъезд / Н. В. Гоголь // Гоголь Н. В. Сочинения : в 3 т. – М.–Л. : Государственное издательство, 1928. Т. II. – 1928. – С. 418–451.
4. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники / А. Д. Готлиб. – М. : Музыка, 1971. – 96 с.

5. Данильян О. Г. Философия : учебник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М. : Эксмо, 2005. – 512 с.
6. Камниченко А. Українська музична енциклопедія / А. Камниченко, А. Муха та ін. – К. : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського, 2006.
Т. 1. – 2006. – 679 с.
7. Кодай З. Избранные статьи / З. Кодай. – М. : Сов. композитор, 1982. – 288 с.
8. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – 2-е изд., доп. – М. : Рус. яз., 2000. – 856 с.
9. Кьон Н. Г. Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музичування студентів музично-педагогічного навчального закладу / Н. Г. Кьон, Т. В. Мажара // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса, 2007. – Ч. 2. – С. 45–51.
10. Лопатин В. В. Русский толковый словарь / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – 6-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 2000. – 834 с.
11. Медушевский В. В. Энциклопедический словарь юного музыканта / В. В. Медушевский, О. О. Очаковская. – М. : Педагогика, 1985. – 356 с.
12. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Советский композитор, 1973. – 1054 с.
Т. 1. – 1973. – 1054 с.
13. Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники : избранные статьи / Г. Г. Нейгауз. – М. : Классика-XXI, 2000. – 432 с.
14. Ренне С. В. Непрофессиональное музицирование как явление современной российской художественной культуры : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. искусствовед. : спец. 17.00.09 / Ренне С. В. – СПб., 2005 – 24 с.
15. Рисунок. Живопись. Композиция: хрестоматия : учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пединститутов / сост. Н. Н. Ростовцев и др. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
16. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
17. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
18. Файер Ю. О себе, о музыке, о балете / Ю. Файер. – 2-е изд. – М. : Советский композитор, 1974. – 576 с.
19. Фуртвенглер В. Статьи. Беседы. Из записных книжек / В. Фуртвенглер // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М. : Музыка, 1966. – Вып. 2. – 192 с.
20. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 320 с.

УДК 37.013

УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАЖАННЯ САМОВДОСКОНАЛЮВАТИСЬ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Білоусова Н. В.

У статті розглядаються умови формування бажання самовдосконалюватись в учнів молодшого підліткового віку: належного науково-теоретичного та методичного забезпечення процесу формування потреби у самовдосконаленні у молодших підлітків; врахування принципів особистісно орієнтованого підходу; створення емоційно-творчого морально-психологічного клімату класу, налагодження взаємодії "вчитель – учень" та "учень – учень", забезпечення переживання учнями ситуацій успіху; підвищення педагогічної культури батьків.

Ключові слова: самовдосконалення, молодший підліток, умови.

В статье обоснованы условия формирования желания самосовершенствоваться у младших школьников: научно-теоретическое и методическое обеспечение процесса формирования потребности в самосовершенствовании у младших школьников, создание эмоционально-творческого морально-психологического климата класса, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего подросткового возраста, установление взаимодействия "учитель – ученик" и "ученик – ученик", обеспечения переживания учениками ситуаций успеха, повышение педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: самосовершенствование, младший подросток, условия.

The author examines the conditions of formation of the wish for self-perfection in junior teenagers, viz. scientific theoretical and methodological support of the process of formation of the wish for self-perfection in junior teenagers, consideration for the principles of personality-oriented approach, creation of the favorable psychological climate in class, establishment of "teacher – student" and "student – student" interaction, students' experience of success, increase in the pedagogical culture of parents.

Key words: self-perfection, junior teenagers, conditions.

Посиленням вимог до вихованця та розвитку особистості характеризується сучасний етап розвитку освіти і науки України. Підростаюча особистість повинна творчо застосовувати набуті знання, сформовані уміння, мати навички до будь-якої діяльності та прагнути до самовдосконалення і саморозвитку. Одним із оновлених підходів щодо виховання особистості є обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка умов організації процесу самовдосконалення. Цій науковій проблемі присвячені праці Є. Ільїна, А. А. Гусейнова, А. В. Меренкова, І. А. Донцова, С. С. Пальчевського та ін. Але саме обґрунтуванню умов організації процесу самовдосконалення в позаурочній діяльності присвячена недостатня кількість праць. Тому своїми завданнями ставимо визначити та обґрунтувати умови організації процесу самовдосконалення в позаурочній діяльності.

Під умовами ми розуміємо сукупність обставин, які забезпечують досягнення раніше поставленої мети.

У працях науковців простежується увага до виділення умов, спрямованих на самовдосконалення:

– розвиток самосвідомості, світогляду, формування системи морально-психологічних установок (воля, контроль, свідомо саморегуляція, внутрішнє духовне життя), формування особистих ідеалів та життєвих планів [3, с. 26–27];

– систематичність та послідовність роботи над собою, допомога та контроль у процесі вдосконалення [8, с. 372];

– домінуючий розвиток морально-духовних функцій особистості [6, с. 157];

- наявність потреби в самоповазі, протиріч між "Я-ідеальним" та "Я-реальним" (Є. Ільїн), розвиток уміння володіти собою, орієнтуватися в своїх думках, вчинках, діяльності (А. А. Гусейнов);
- забезпечення перспективи зростання особистості, формування відповідальності за свій розвиток (А. В. Меренков);
- організація ситуацій, які б сприяли самовдосконаленню особистості, нейтралізація негативних явищ, підсилення ролі позитивних явищ, забезпечення активності особистості (І. А. Донцов).

На нашу думку, всі перераховані умови можна умовно поділити на зовнішні та внутрішні. Незважаючи на значну кількість умов, виділених науковцями, більша ж їх частина відноситься все ж таки до внутрішніх умов. У контексті нашого дослідження формування потреби у самовдосконаленні ми розуміємо через вплив зовнішніх умов на внутрішні, а тому дозволимо собі розширити список зовнішніх умов та виділити, на наш погляд, основні внутрішні та зовнішні умови, забезпечення яких буде сприяти формуванню потреби у самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності.

Поклавши в основу виділення педагогічних умов з формування потреби особистості у самовдосконаленні умови виникнення і функціонування педагогічних систем Н. В. Кузьміної [4, с. 10–13], принципи системного і діяльнісного підходів до виховання, враховуючи вікові та індивідуальні особливості молодших підлітків, а також на основі аналізу науково-практичних джерел, ми виділяємо наступні групи умов формування потреби у самовдосконаленні у молодших підлітків:

- зовнішні: належне науково-теоретичне та методичне забезпечення процесу формування потреби у самовдосконаленні; врахування принципів особистісно орієнтованого виховання; створення емоційно-творчого морально-психологічного клімату класу, налагодження взаємодії "вчитель – учень" та "учень – учень" шляхом забезпечення демократичного стилю спілкування, взаєморозуміння, взаємопідтримки, довіри, співтворчості; забезпечення переживання учнями ситуацій успіху; підвищення педагогічної культури батьків;
- внутрішні: наявність ціннісних орієнтацій, спрямованих на самовдосконалення, наявність мотивації самовдосконалення.

Розглянемо ці умови більш детально. Однією з найголовніших умов є науково-методичне та теоретичне забезпечення процесу формування потреби у самовдосконаленні, яке полягає у розгляді наукових положень щодо формування потреби у самовдосконаленні відповідно до вікових груп, у розробці навчальних посібників, методичних рекомендацій для вчителів ЗОШ, курсів, факультативів для учнів різних вікових груп ЗОШ.

Іншою не менш важливою умовою є врахування принципів особистісно орієнтованого виховання. Ефективність процесу виховання головним чином залежить від контрольованих чинників конкретної виховної методики. І. Д. Бех такі контрольовані чинники називає інваріантами. Вони, на його думку, покликані зробити процес виховання більш розвивально ефективним.

Важливою умовою формування потреби у самовдосконаленні є створення емоційно-творчого морально-психологічного клімату класу. У його створенні дуже важливо спиратися на позитивні якості учнів. Педагоги повинні будувати свої стосунки з учнями та взаємовідносини учнів між собою шляхом взаємопідтримки, взаєморозуміння, довіри та співтворчості.

Процес самовдосконалення залежить від спрямованості особистості. Створення ситуацій успіху теж позитивно впливає на формування бажання стати кращим. Ситуація успіху – цілеспрямована організація вихователем умов, які забезпечують досягнення учнем успіху в певній діяльності [7, с. 327].

На думку І. Беха, завдяки створенню ситуацій успіху виникає спрямованість як "самоцінний вияв активності". Така спрямованість є ознакою морально-духовних стосунків у системі "учень – учень". Почуття успіху не може виникати раптово, його потрібно формувати тривалий час. Тоді воно стає ядром особистості [1, с. 54–56]. На нашу думку, це можна подати у вигляді формули: почуття успіху = N x ситуація + N x емоційна реакція, де N – це кількість повторень, x – знак множення.

Не менш важливою умовою формування потреби у самовдосконаленні є підвищення педагогічної культури батьків. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні одним із найважливіших завдань визначає посилення ролі сім'ї у вихованні дітей та зміцнення її взаємодії з навчальними закладами [5]. Згідно з програмою сім'я та школа є основними інститутами соціалізації дитини та її виховання, а отже, і основними завданнями цих інститутів має бути сприяння становленню особистості, здатної творити власне життя та жити в ньому на основі гуманних та гармонійних стосунків з навколишнім середовищем. Забезпечення єдності школи та сім'ї дозволяє підвищити рівень педагогічної культури батьків.

Отже, процес формування потреби до самовдосконалення в учнів молодшого підліткового віку потребує якісної підготовки вчителів та батьків, створення належної науково-теоретичної та методичної бази; врахування принципів особистісно орієнтованого виховання; створення емоційно-творчого морально-психологічного клімату класу, налагодження взаємодії "вчитель – учень" та "учень – учень" шляхом забезпечення демократичного стилю спілкування, взаєморозуміння, взаємопідтримки, довіри, співтворчості; забезпечення переживання учнями ситуацій успіху; підвищення педагогічної культури батьків буде сприяти більш ефективному формуванню в учнів прагнення вдосконалювати себе.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с. Кн. 3 : Сходження до духовності. – 2006. – 272 с.
2. Енциклопедія батьківства : посібник з сімейного виховання / авт. кол. за заг. ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко. – К. : КНТ, 2008. – 592 с.
3. Меренков А. В. Педагогика саморазвивающейся личности / А. В. Меренков. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 333 с.
4. Методы системного педагогического исследования : учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
5. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2004. – № 4.
6. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посібник для студентів ВНЗ / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
7. Педагогіка : навч. посібник / упоряд. : В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
8. Психологічний словник / під ред. члена-кор. АПНСССР В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
9. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академ-видав, 2006. – 424 с.

УДК 378.17

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Бобро А. А.

Автором аналізується проблема формування соціального здоров'я студентської молоді. Встановлено, що студентський вік є найсприятливішим періодом для формування соціального здоров'я. Розкривається місце позааудиторної виховної роботи ВНЗ у формуванні соціального здоров'я студентів.

Ключові слова: здоров'я, соціальне здоров'я, студентська молодь, позааудиторна виховна робота, ВНЗ.

Автором анализируется проблема формирования социального здоровья студенческой молодежи. Установлено, что студенческий возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования социального здоровья. Раскрывается место внеаудиторной воспитательной работы вуза в формировании социального здоровья студентов.

Ключевые слова: здоровье, социальное здоровье, студенческая молодежь, внеаудиторная воспитательная работа, вуз.

The author analyzes the problem of formation of students' social health. It has been established, that the student-age period is the most favorable for the social health formation. The place of extracurricular educational work of an institution of higher education in the formation of students' social health has been revealed.

Key words: health, social health, students, extracurricular educational work, institution of higher education.

Постановка проблеми. Життя та здоров'я виступає найвищою цінністю для людини. Тільки здорова людина має більше можливостей повною мірою реалізувати себе у суспільстві як особистість, досягати поставлених цілей, бути щасливою тощо. Ще більшого значення набуває здоров'я в єдності фізичного, духовного, соціального та психічного аспектів. Достатньо довго під здоров'ям розумілось лише відсутність хвороб (на соматичному рівні), про що вказували видатні філософи та лікарі минулого Аристотель, Алкмеон, Гіппократ, Ібн Сіна та інші.

І тільки в ХХ ст. ВООЗ здоров'я було визначено як стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад [5]. Таким чином, говорячи про здоров'я, слід враховувати його складові аспекти. Останнім часом все більш поширеним стає погляд на здоров'я через холістичний (системний) підхід (Г. Апанасенко, В. Горащук, М. Гриньова, С. Попов та інші). Переважна більшість сучасних вчених розглядають здоров'я через такі його аспекти, як: духовний, соціальний, психічний та фізичний. Без сумніву, кожен з перелічених аспектів відіграє надзвичайно важливе значення для особистості, враховуючи те, що останнім часом спостерігаються певні проблеми відносно усіх вищеперелічених аспектів здоров'я. Разом з тим особливого значення, на наш погляд, набуває питання соціального здоров'я студентської молоді. У зазначеному контексті ми цілком підтримуємо думку російського вченого В. І. Колисова, який зазначає, що проблема соціального здоров'я є однією з найбільш значущих проблем сучасного суспільства [5]. Надзвичайно актуальною постає проблема формування соціального здоров'я студентської молоді. Переважно це обґрунтовується тим, що теперішній студент – це основа суспільного здоров'я та всебічного розвитку країни вже через 10–15 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом вивчення проблеми соціального здоров'я привертає все більше уваги вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: Т. Башкирева, Т. Большова, І. Васильєва, Л. Горяна,

С. Кириленко, В. Колесов, А. Мишина, В. Мягих, Г. Нікіфоров, В. Шкуркіна, М. Петрова, Е. Приступа, Т. Сергєєва та інші.

Окремі аспекти організації позааудиторної виховної діяльності ВНЗ розглядалися науковцями, зокрема:

– проблема організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів (С. Вітвицька, С. Карпенчук та ін.);

– педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах (О. Винославська, С. Смирнов, О. Медведєва, Р. Абдулов, А. Кузьмінський, Т. Гуменникова, Т. Козирєва та ін.).

Водночас, ще не створено довершених універсальних теорій, які можна було б покласти в основу організації позааудиторної виховної роботи у ВНЗ, зокрема у напрямку формування здоров'я в цілому та соціального здоров'я зокрема, тому проведення подальших досліджень з метою підвищення ефективності здійснення позааудиторного виховного процесу в умовах вищого навчального закладу є конче актуальним і необхідним.

Мета статті полягає в аналізі проблеми формування соціального здоров'я студентської молоді у позааудиторній виховній роботі ВНЗ в науковій літературі.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Вже з перших років навчання у ВНЗ вкрай важливим постає питання формування соціального здоров'я студентів. Тим більш, як зазначає М. С. Петрова, значна роль у вихованні молодшої людини належить вищій школі [8]. Отже, виховання соціально здорової особистості в студентські роки є вкрай важливою і в той же час достатньо складною справою, незважаючи на те, що студентський вік, як справедливо зазначає Т. В. Сутягіна, це період пошуку власного укорінення у світі, вироблення світогляду, визначення своєї самобутності та унікальності, це початок становлення погляду на вік та індивідуальний спосіб життя. Індивідуалізація суспільних цінностей і діяльнських норм та відносин з іншими людьми, виходячи з особистісної позиції людини, становить суть даного ступеня розвитку суб'єкта суспільних відносин. Це відносини у студентському колективі, з викладачами, батьками, з самим собою [9]. На жаль, студентські роки також характеризуються й певними складнощами у контексті формування соціального здоров'я молоді. Переважно це обумовлено цілою низкою чинників, до яких можна віднести: складність адаптування студентів у нових умовах (зміна міста проживання для студентів з інших міст і відірваність від батьків, нові вимоги побутових та суспільних взаємовідносин у гуртожитку тощо), зміна умов навчання (збільшення тривалості навчальних занять, інші вимоги до здійснення самостійної роботи, велика кількість студентів на курсі, нові викладачі і т. д.), нові обов'язки (староста групи, член студентського самоврядування і т. д.). Таким чином, саме ці роки, з нашої точки зору, є достатньо вразливими для студента, переважно на початку навчання (I–II курси). Особливо важко встояти від різної спокуси студентам з інших міст, які розміщуються у гуртожитках і втрачають таким чином контроль з боку батьків. Ми погоджуємось з думкою Т. В. Сутягіної, в тому, що нові умови діяльності студентів у ВНЗ – це якісно інша система відносин відповідальної залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції власної поведінки, наявність того ступеня свободи в організації власних занять та побуту, котрі нещодавно були їм не доступні [9]. Випробування самостійністю досить часто вже на першому курсі не витримує значна кількість вчорашніх школярів. Багато хто зі студентів-першокурсників починають палити, вживати алкогольні напої та навіть наркотики. Й хоча більшість студентів, які мають шкідливі звички, вперше зіштовхнулася з ними ще до вступу у ВНЗ, все ж достатньо багато студентів долучаються до них, а інші міцно їх закріплюють саме в студентські роки. Отже, саме тоді, коли вони повинні усвідомити, що вони є не просто студенти, а майбутнє нашої країни і повинні бути яскравим зразком для майбутнього покоління. Отримання повної або навіть часткової свободи від батьків часто спонукають студентів і до статевої розпусти. Зниження моралі, яке спостерігається останніми роками серед молоді, а також недостатня освіченість з питань безпечного сексу часто спонукають молодь до незахищеного статевого життя, що в кінцевому рахунку призводить до вкрай небажаних наслідків. Останнім часом серед студентів також досить часто можна спостерігати

зниження культури спілкування, низький рівень соціальної активності, громадянської відповідальності, взаємоповаги, взаємодопомоги, взаєморозуміння та високий рівень конфліктності, що свідчить про занепад соціального здоров'я останніх. В теперішній час, коли засоби масової інформації, зокрема телебачення, навчає грубого поводження з оточенням, демонструє вбивства, насилля, знущання над іншими, що негативним чином впливає на рівень загальної культури взагалі та стан сформованості соціального здоров'я зокрема, у вирішенні цієї проблеми особливе місце повинні займати саме ВНЗ. На жаль, телебачення не єдине, що погано позначається на соціальному здоров'ї сучасної молоді. Ще більшої шкоди завдає їхньому соціальному та психічному здоров'ю Інтернет, за допомогою якого можна без зайвих зусиль переглядати порнографічні сайти, де демонструються статеві стосунки, часто у викривленому вигляді. І це далеко не все, з чим сьогодні зіштовхується студентська молодь. Все вищезазначене вимагає від ВНЗ великих зусиль у контексті нівелювання негативу побаченого та почутого молоддю людиною. Зниження зацікавленості студентської молоді до дотримання здорового способу життя також є достатньо гострою проблемою сьогодення (й відповідно, є одним з негативних проявів сформованості соціального здоров'я особистості), вирішення якої також значною мірою залежить від ВНЗ.

Отже, як видно з вищезазначеного, проблема формування соціального здоров'я студентської молоді у теперішній час є вкрай актуальною. Важливого значення у підготовці соціально здорових студентів набуває позааудиторна виховна робота у ВНЗ. Науковцями вже давно встановлено важливість позааудиторної діяльності та її вплив на студентський контингент. Первинні цілі позааудиторної виховної діяльності зосереджуються на індивідуальному студентському рівні, потім на рівні навчального закладу і, нарешті, на ширшому соціальному рівні. Таку діяльність використовують для доповнення навчального плану університету і розвитку певних якостей студентської молоді у різних напрямках. На думку американського науковця О. Астіна, майже будь-який вид залучення студента до життя у ВНЗ позитивно впливає на його навчання і розвиток. Позааудиторні заходи регулюють ступінь заглиблення студента у певну діяльність та його взаємодію з іншими, отже, сприяють збільшенню інтересу до виховання та динамічному розвитку особистості. Особливого значення позааудиторна виховна робота набуває тоді, коли вона відбувається у рівних групах студентів, як за віком, так і за статусом, що стає найголовнішим джерелом впливу на виховний та особистісний розвиток студента [2].

О. Медведєва у своєму дослідженні наголошує на тому, що позааудиторна виховна робота у ВНЗ є дуже важливою, її слід спрямовувати на формування у студентів досвіду творчої діяльності як пріоритетної і розглядає позааудиторну діяльність як сукупність і взаємодію різноманітних форм, методів і засобів виховного впливу на студентів з метою становлення їхнього світогляду, формування рис характеру, творчих умінь і навичок, активної життєвої позиції, сприятливого самопочуття, позитивних моральних якостей [7].

Позааудиторну виховну роботу як необхідну складову загального процесу соціального виховання особистості у вищому навчальному закладі розглядає Р. Абдулов і переконує у тому, що при узгодженій взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу позааудиторну діяльність необхідно скеровувати на ефективну організацію здоров'язбережувального дозвілля студентів, максимальне задоволення пізнавальних потреб молоді, всебічний розвиток моральних якостей, формування цінностей здоров'я студентів [1].

Важливою для нашого дослідження є думка А. Кузьмінського про те, що у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу важливо створити таку атмосферу в студентському середовищі, щоб у студентів формувалися потрібні в першу чергу їм соціальні якості й властивості: об'єктивна самооцінка, комунікативна культура, почуття відповідальності й обов'язку, порядність, взаємоповага, взаєморозуміння, соціальна активність тощо [6]. Рівень розвитку зазначених якостей є важливими і для нашого дослідження, оскільки більшість з них ми виділяємо як показники соціального здоров'я студентської молоді.

Привертає увагу в контексті нашого дослідження думка Т. Гуменнікової про те, що позааудиторна діяльність є дуже важливим елементом в організації виховної роботи ВНЗ. У ході такої діяльності формується звичка до систематичної безперервної роботи над собою, передбачає розвиток проєктувальних особистісних змін, які мають відбутися зі студентами. Автор одночасно наголошує на тому, що важливим показником готовності студентів до самостійного повноцінного життя є достатній рівень розвитку таких здібностей: уміння знаходити підхід до іншої особистості, потреба розбиратись в іншій людині, впливати на неї, а також комунікативність, відповідальність, ініціативність, самостійність, мобільність, асертивність та ін. [3]. Розвиток зазначених здібностей є надзвичайно вагомим і у нашому дослідженні, оскільки вони виступають фундаментальними показниками соціального здоров'я студентської молоді.

Як зазначає Т. Козирєва, позааудиторна виховна діяльність є цілісною основою різнобічного розвитку людини, її здібностей, комунікації, пізнання. Саме в ній відпрацьовуються різноманітні стратегії поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях. Специфіка ситуацій позааудиторної діяльності частково повторює ситуації, типові і для майбутнього життя в суспільстві, що дає можливість навчитися знаходити правильні рішення у подальшому житті [4].

Як бачимо із проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, позааудиторна виховна діяльність має значні можливості для самореалізації студента, в тому числі й у формуванні соціального здоров'я. Саме в цій діяльності відбувається найбільш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, культурне збагачення і духовне, професійне та соціальне становлення особистості. На наш погляд, позааудиторна діяльність у вищому навчальному закладі як система навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та роботу із саморозвитку студента і, перш за все, має бути спрямована на розвиток уміння взаємодіяти в соціальному середовищі, що виступає необхідною умовою здорової самореалізації особистості.

Цілком погоджуючись з зазначеними вище тенденціями, вважаємо, що позааудиторна виховна робота відіграє провідну роль у формуванні соціального здоров'я студентської молоді. Позааудиторна виховна робота має колосальний потенціал у зазначеному напрямку, про що свідчать і вікові особливості студентської молоді, і умови навчання та виховання у ВНЗ. Саме у процесі позааудиторної виховної роботи особистість тісно взаємодіє з однокласниками та іншими студентами (секції, гуртки, клуби, волонтерські проєкти, групи за інтересами), що дає можливість сформувавши високий рівень соціального здоров'я.

Висновки. Отже, враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що, по-перше, формування соціального здоров'я студентської молоді можна по праву вважати надзвичайно актуальною проблемою сьогодення, по-друге, саме від сформованості соціального здоров'я теперішнього студента багато в чому залежить суспільне здоров'я та всебічний розвиток країни вже через 10–15 років, по-третє, важливе значення у формуванні соціального здоров'я студентської молоді відіграє позааудиторна виховна робота ВНЗ.

Перспективи дослідження полягають у розробці структурно-функціональної моделі процесу формування соціального здоров'я студентської молоді.

Література

1. Абдулов Р. М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения) : учебно-методическое пособие / Р. М. Абдулов. – Павлоград : ЗПИЭУ, 2003. – 137 с.
2. Astin Alexander W. What Matters in College / Alexander W. Astin // *Liberal Education*. – 1993. – № 79 (4). – С. 4–15.
3. Гуменнікова Т. Р. Потенційні можливості позааудиторної роботи щодо підготовки студентів до особистісно орієнтованого виховання / Т. Р. Гуменнікова // *Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту : зб. наук. праць*. – Одеса, 2004. – Вип. 12. – С. 58–61.
4. Козырева Т. В. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Козырева Т. В. – Кострома : РГБ, 2006.

5. Колесов В. И. Социальное здоровье студентов / В. И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 2 (42). – С. 217–229.

6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

7. Медведева О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Медведева О. Р. ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 19 с.

8. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)" / М. С. Петрова. – Кострома, 2007. – 24 с.

9. Сутягина Т. В. Формирование социального опыта у студентов на начальном этапе обучения в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)"; спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Сутягина Т. В. – Кострома, 2007. – 25 с.

УДК 392.3:796.011.3

СІМЕЙНА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК НЕГАТИВНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ

Вайнола Р. Х., Красницька О. В.

У статті здійснено теоретико-методичний аналіз проблеми сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, визначено та розкрито її особливості, охарактеризовано специфіку діяльності інтернатних закладів спортивного профілю.

Ключові слова: сімейна депривація, інтернатні заклади спортивного профілю, вихованці інтернатних закладів спортивного профілю.

В статье осуществлен теоретико-методический анализ проблемы семейной депривации воспитанников интернатных заведений спортивного профиля, определены и раскрыты ее особенности, охарактеризована специфика деятельности интернатных заведений спортивного профиля.

Ключевые слова: семейная депривация, интернатные заведения спортивного профиля, воспитанники интернатных заведений спортивного профиля.

This article offers a theoretical and methodological analysis of the problem of family deprivation in students of sports boarding schools, defines and reveals its peculiarities, characterizes specific features of the work of sports boarding schools.

Key words: family deprivation, sports boarding schools, students of sports boarding schools.

З давніх-давен сім'я в житті людини та суспільства відігравала важливу роль. Вона є основним соціальним інститутом, у якому виховується особистість. Сім'я для кожної людини – невичерпне джерело любові, відданості і підтримки, де закладаються основи моральності, духовності і толерантності. Саме сім'я визнається основним носієм культурних еталонів, успадкованих з покоління в покоління, а також необхідною умовою розвитку та становлення особистості.

Необхідність сімейного оточення для гармонійного розвитку дитини, вплив сімейних форм виховання на соціалізацію та особистісне становлення відзначали видатні педагоги – М. Драгоманов, Я. Корчак, П. Лесгафт, О. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Саме у сім'ї започатковуються світогляд, морально-естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації дитини, тобто те, що згодом становитиме її сутність як особистості.

Російська вчена Ю. Ніколаєва у своїх дослідженнях підтверджує, що саме сімейні умови виховання значною мірою визначають життєвий шлях дитини, оскільки сім'я є виховним посередником між дитиною і суспільством, і дитині у процесі виховання сім'я надає певну модель соціальних відносин [7, с. 28–32].

Сімейна депривація виникає в результаті нестачі міжособистісних взаємин на рівні "батьки – діти", наслідком чого є дефіцит спілкування, відсутність необхідного піклування про дитину з боку батьків [3, с. 20]. Відсутність у дитини життєво необхідних контактів з батьками призводить до неможливості засвоєння досвіду сімейного життя, рольових установок спілкування в родині. Тож сімейна депривація є негативним чинником розвитку та становлення особистості дитини, тому є однією з найбільш актуальних проблем даного часу.

Різноманітні аспекти сімейної депривації у своїх дослідженнях розглядали О. Девятова, О. Золотарьова, Г. Лялюк, О. Максименко, А. Полянничко, А. Рубченко, О. Соловйова та ін. Проте нині залишилась недостатньо дослідженою проблема сімейної депривації в спеціальних інтернатних закладах, якими, наприклад, є інтернатні заклади спортивного профілю.

Метою даної статті є здійснення теоретико-методичного аналізу проблеми сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю,

визначення та розкриття її особливостей; обґрунтування специфіки діяльності інтернатних закладів спортивного профілю.

У процесі дослідження нами було визначено, що інтернатні заклади спортивного профілю є загальноосвітніми навчальними закладами, у яких діти проходять підготовку з певного виду спорту та отримують відповідну освіту, поєднуючи при цьому навчально-виховну і спортивно-тренувальну діяльність.

До інтернатних закладів спортивного профілю приймають дітей з 7 або 8 класу, тобто 12–13 років. Таким чином, ще в підлітковому віці діти стають на поріг самостійного життя.

Підлітковий вік є критичним періодом у житті людини, оскільки він характеризується різкими і якісними змінами, що зачіпають усі сторони розвитку. У дітей з'являється відчуття дорослості, прагнення до спілкування з однолітками, бажання самоствердження; змінюються інтереси, ставлення до пізнавальної та навчальної діяльності. Також відмічається мінливість настрою, підвищена емоційна чутливість, зростання тривожності, пов'язаної з самооцінкою, підвищення агресивності і конфліктності [7, с. 41].

Український дослідник Я. Гошовський, працюючи з дітьми підліткового віку шкіл-інтернатів, говорить, що в результаті депривації сімейної взаємодії у них згодом проявляються наступні риси: недостатній рівень самоусвідомлення, нестабільність і несформованість самосвідомості, які виражаються в конформності поведінки, відсутності самоповаги, без якої неможливе формування повноцінної Я-концепції. Прийняття рішень, а також поведінка підлітка значною мірою залежить від групових норм, оцінок і цінностей [3, с. 26].

Отже, для успішного подолання вікової кризи підліткового віку вихованцям інтернатних закладів необхідна підтримка сім'ї, батьківська увага і турбота, теплі й довірливі емоційні відносини з найближчими людьми.

Таким чином, ми визначили першу групу особливостей сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, що впливають із вікових закономірностей розвитку дітей. До них належать: мінливість настрою; емоційна нестабільність; підвищений рівень тривоги, пов'язаний із самооцінкою; підвищений рівень конфліктності.

Аналізуючи дослідження українських вчених С. Стадник і О. Чигиріна, які вивчали різноманітні аспекти діяльності спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю, ми визначили другу групу особливостей сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, а саме особливості середовища інтернатного закладу спортивного профілю.

В інтернатних закладах спортивного профілю встановлений чіткий розпорядок дня, до якого входять два тренувальні заняття на день, навчальні заняття, ввечері вихованці мають кілька годин на самопідготовку [8, с. 103]. Оскільки весь день суворо регламентований у закладах, вільний час вихованців зведено до мінімуму, й вони його найчастіше використовують для відновлення сил після тренувань [10, с. 85].

Таким чином, слід зазначити, що вихованці інтернатних закладів спортивного профілю мають поєднувати напружену спортивно-тренувальну діяльність з успішним засвоєнням навчальної програми, а також брати участь у культурно-виховній роботі.

Отже, до особливостей середовища інтернатного закладу спортивного профілю належать жорстка регламентація розпорядку дня; зведення вільного часу до мінімуму; поєднання навчального, спортивного і виховного видів роботи.

Вступ дитини до школи-інтернату, збігаючись у часі з віковою кризою розвитку, є переломним моментом її соціалізації і серйозним випробуванням адаптаційних можливостей. Одні діти це випробування витримують цілком успішно, а для інших нова соціальна ситуація розвитку стає ситуацією ризику. Отже, важливого значення набувають особливості адаптації дітей до умов інтернатного закладу спортивного профілю.

По-перше, специфіка організації навчального процесу в інтернатних закладах спортивного профілю зумовлює необхідність цілодобового перебування дітей в закладі [10, с. 56].

По-друге, вихованці інтернатних закладів спортивного профілю мають свою сім'ю, тільки малий відсоток із них є дітьми-сиротами. Це говорить про те,

що до вступу в заклад діти живуть в умовах сімейного комфорту й затишку. Тому важливим зовнішнім фактором адаптації дітей до нових умов є різка зміна соціально-побутових умов [10, с. 90]. Діти мають адаптуватися до гуртожиткових умов проживання, за яких у кімнатах мешкає по декілька чоловік. Вихованці також мають самі слідувати за собою, дотримуватися правил гігієни, порядку в кімнаті тощо, що вимагає високого рівня самостійності.

У зв'язку з дворазовими спортивними тренуваннями, необхідністю поєднання спортивно-тренувального і навчально-виховного процесів, зведення вільного часу до мінімуму на вихованців інтернатних закладів спортивного профілю діють великі фізичні і психічні навантаження, які можуть викликати стресові ситуації. Як зазначає О. Чигирин, у юних спортсменів спостерігається недостатній розвиток саморегуляторних механізмів при виникненні стресових ситуацій [10, с. 88], а оскільки батьків поряд немає, діти не отримують необхідної порції емоційної підтримки, батьківської уваги та турботи.

Разом зі зміною умов проживання і навчання у вихованців інтернатних закладів спортивного профілю виникають нові соціальні зв'язки – "спортсмен – спортсмен", "спортсмен – команда", "спортсмен – педагоги" [10, с. 90]. Також у дітей з'являються нові товариші по кімнаті у гуртожитку, з якими потрібно встановлювати доброзичливі відносини і перш за все адаптуватися до великої кількості людей, з якими потрібно ділити одне і те ж місце проживання. Тобто вихованці інтернатних закладів спортивного профілю мають адаптуватися до появи нового кола спілкування.

Таким чином, ми визначили особливості адаптації дітей до умов інтернатного закладу, а саме: цілодобове перебування дітей у закладі; різка зміна соціально-побутових умов; високий рівень самостійності; великі фізичні і психічні навантаження; поява нового кола спілкування (товариші по кімнаті та команді, вчителі, вихователі, тренери).

Враховуючи спрямованість інтернатних закладів спортивного профілю на досягнення високих спортивних результатів вихованцями та поповнення національних збірних команд у поєднанні із здобуттям учнями відповідної освіти, ми вважали за необхідне охарактеризувати наступну групу особливостей сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, зумовлених специфікою організації навчально-виховного і спортивно-тренувального процесу в закладах.

Першим завданням педагогічного колективу інтернатного закладу спортивного профілю є формування у вихованців стійкого інтересу до спорту, тобто відповідних стимулів і мотивів. За дослідженнями С. Стадник, у вихованців закладів домінують такі мотиви: стати учасником Олімпійських ігор, стати майстром спорту міжнародного класу, добитися суспільного визнання і слави, самоствердитися у спорті. До менш значущих мотивів належать: підвищення рівня культури, отримання вищої освіти [8, с. 107–108]. Такі дані свідчать про головну спрямованість вихованців інтернатних закладів спортивного профілю на досягнення високого спортивного результату.

В інтернатних закладах спортивного профілю навчально-виховний процес протягом дня чергується зі спортивними тренуваннями, тому вихованці закладів мають швидко переключатися з розумової діяльності на фізичну, і навпаки. Внаслідок цього вивчення навчального матеріалу відбувається на фоні втоми, за чим слідує зниження якості його засвоєння [10, с. 85]. Тим паче однією з умов спортивної підготовки є від'їзд на навчально-тренувальні збори та постійна участь у змаганнях різного рівня [8, с. 46]. Відповідно це характеризує часту відсутність вихованців закладів на навчальних заняттях. С. Стадник у своїх дослідженнях підтвердила те, що їм доволі складно поєднувати навчальну і тренувальну діяльність [8, с. 96].

Отже, переважання таких мотивів вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, як досягнення високого спортивного результату, частий від'їзд на навчально-тренувальні збори та змагання, недостатня кількість годин на виконання навчальних завдань призводить до нехтування навчальною діяльністю. А переважання так званої монодіяльності, а саме спортивно-тренувальної, обумовлює зміну системи цінностей вихованців закладів. Коло домінуючих

цінностей звужується, обмежуючись головним чином функціонально корисними якостями і здібностями, їх розвитком. Спортивно-тренувальна діяльність для вихованців інтернатних закладів стає тією сферою діяльності, в якій вони перш за все можуть реалізувати своє "Я". Це свідчить про звуження світоглядних позицій вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

Участь юних спортсменів у змаганнях викликає багатогранність емоцій, оскільки на них діє велика кількість різноманітних збиваючих факторів. Оскільки змагання завжди є важливою подією у житті спортсменів, а результат невідомий, у них з'являється стан тривоги [4, с. 59].

Таким чином, проаналізувавши спрямованість роботи інтернатних закладів спортивного профілю, ми визначили особливості, зумовлені специфікою організації навчально-виховного і спортивно-тренувального процесу в інтернатному закладі спортивного профілю, а саме: головна спрямованість на досягнення високого спортивного результату; частий від'їзд на навчально-тренувальні збори; постійна участь у змаганнях різного рівня; нехтування навчальною діяльністю; звуження світоглядних позицій; підвищений рівень тривоги, пов'язаний з участю в змаганнях.

Контингент вихованців інтернатних закладів спортивного профілю обумовлений специфікою підготовки спортсменів з різноманітних видів спорту. Кожен вид спорту має свої характерні особливості і пред'являє до вихованців певні вимоги. Тому ми вважали за необхідне серед особливостей сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю виділити особливості впливу виду спорту та контингенту вихованців інтернатного закладу спортивного профілю.

По-перше, діти багатьма видами спорту (акробатикою, художньою і спортивною гімнастикою, плаванням, тенісом, фігурним катанням) починають займатися з ранніх років, а саме у віці 4–5 років, тобто ще в дошкільному віці [10]. Це свідчить про те, що з раннього віку діти багато часу проводять на тренуваннях та змаганнях і, відповідно, менше часу знаходяться у колі батьківської уваги та турботи, сімейного затишку.

По-друге, специфіка виду спорту, тобто індивідуальний чи командний вид спорту, яким займається вихованець закладу, накладає відбиток на можливості відвідування своєї сім'ї і проведенні з нею часу. Адже при заняттях командними видами спорту вільний час спортсмена залежить від розкладу тренувань команди, від'їзду команди на навчально-тренувальні збори, частоти змагань, де кожен спортсмен несе відповідальність за успішний виступ і досягнення результату командою. В індивідуальних видах спорту складається дещо інша ситуація, адже спортсмен сам несе відповідальність за свій результат. Якщо вихованець інтернатного закладу має можливість у домашніх умовах провести якісне тренування і з тренером у нього склалися довірливі стосунки, то допускається можливість частішого відвідування рідної домівки.

По-третє, рівень спортивних досягнень вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, безперечно, впливає на побудову тренувального процесу, частоту занять, мотивацію спортсмена. Чим вищих результатів досягають юні спортсмени, тим більше уваги й часу вони приділяють тренувальним заняттям, плануючи свою майбутню спортивну кар'єру. Кожен вихованець інтернатного закладу спортивного профілю хоче стати учасником Олімпійських ігор [8, с. 107]. А отже, для юних спортсменів головною метою стає досягнення високого спортивного результату, і вони, приділяючи всю увагу тренуванням, не мають часу відвідати своїх рідних, навіть на свята, тому переважно спілкуються з ними дистанційно.

По-четверте, специфічними є взаємовідносини між вихованцями інтернатних закладів спортивного профілю. Одним із завдань педагогічного колективу закладу є формування і підтримка взаєморозуміння між ними [4]. Адже суперництво вихованців на спортивних аренах, настанови тренера перед змаганнями на агресію і ворожість можуть призвести до розвитку негативних особистісних якостей, які будуть сприяти конфліктності між дітьми. Російський вчений Є. Ільїн підкреслював наявність у спортсменів ефекту суперництва як змагальної реакції при спілкуванні з іншими людьми [4, с. 216].

Враховуючи характер взаємовідносин між вихованцями інтернатних закладів спортивного профілю, необхідно зазначити важливість підтримки у командах психологічного клімату. Сприятливий психологічний клімат передбачає емоційне налаштування команди, що пронизує всю систему діяльності й формується на підставі суб'єктивного задоволення характером міжособистісних стосунків спортсменів. Він сприяє не тільки максимальній реалізації потенціалу особистості в умовах змагань, її здібностей, таланту, але й несе в собі психопрофілактичні функції, оберігаючи психіку спортсменів від надмірних емоційних перевантажень у процесі тренувань і підготовки до змагань. Психологічний клімат виступає засобом формування психологічної стійкості як окремого спортсмена, так і команди в цілому [5].

Важливим фактором поведінки спортсмена є його агресивність, оскільки сам спорт вже за своєю суттю є агресивним, то спортсмени на змаганнях прагнуть зачепити прагнення інших до перемоги [4, с. 189]. Агресія використовується спортсменами як фактор впливу на суперника. Звичайно, агресивність на спортивній арені не обов'язково буде проявлятися у повсякденній поведінці спортсмена, але все ж таки на фоні емоційного збудження і запальності більше ймовірності прояву агресивності у поведінці [4, с. 190].

Таким чином, нами було виявлено наступні особливості впливу виду спорту та контингенту вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, а саме: відірваність від сім'ї з ранніх років (при заняттях акробатикою, плаванням, художньою та спортивною гімнастикою, тенісом, фігурним катанням тощо); специфіка виду спорту (індивідуальний чи командний вид спорту); рівень спортивних досягнень вихованців інтернатних закладів спортивного профілю; взаємовідносини між спортсменами (здебільшого суперницькі); психологічний клімат у спортивній команді; прояв агресивності у поведінці вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

У контексті нашого соціально-педагогічного дослідження принциповим є положення про те, що обмеження дитячо-батьківської взаємодії негативно впливає на всі сфери життя дитини та її розвиток і становлення як особистості. Тому ми вважали за необхідне визначити особливості впливу на особистісний розвиток вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

Враховуючи специфіку інтернатних закладів спортивного профілю, організацію навчально-виховного і спортивно-тренувального процесу, вихованці змушені постійно перебувати в закладі або ж від'їжджати на навчально-тренувальні збори, змагання. Це свідчить про обмеження можливостей відвідувати свою сім'ю.

Специфічні умови проживання вихованців інтернатних закладів у гуртожитку, наявність значної кількості людей у кімнатах, необхідність суворого дотримання правил проживання спричиняє нестачу реального сімейного комфорту.

Вихованці інтернатних закладів спортивного профілю раніше жили у сім'ї, навчалися у загальноосвітніх школах чи ліцеях, відповідно, мали певне коло спілкування, друзів, знайомих. Вступивши до інтернатного закладу спортивного профілю, вони обмежили коло друзів, оскільки великі навчальні і тренувальні навантаження обумовлюють нестачу вільного часу, а відповідно, не дають можливості бачитися зі своїми товаришами. Тож у вихованців інтернатних закладів спортивного профілю спостерігається нестача спілкування з близькими друзями поза стінами інтернату.

Формування сімейних стосунків, зокрема типу "батьки – дитина", є необхідним компонентом особистісного становлення дитини, розвитку досвіду спілкування між людьми. Дитина відчуває потребу у спілкуванні з близьким дорослим як авторитетним носієм суспільного і морального досвіду та чекає від нього оцінки своїх думок, вчинків, особистісних якостей, намагається досягти взаєморозуміння і співчуття [1, с. 32]. Кожна дитина потребує участі значущого дорослого у своєму житті. Вона чекає участі батьків у своїх проблемах і труднощах, розраховує на їх підтримку, розуміння і любов [9, с. 206]. Відсутність родинно-сімейної опіки й тепла, партнерського й адекватного статусно-рольового спілкування в умовах інтернату негативно впливають на психоемоційні стани дітей, які загалом на тлі підвищеного рівня тривожності гостро й болісно переживають суб'єктивне почуття самотності, занедбаності і знехтуваності [2, с. 26].

Отже, відсутність безпосереднього контакту дитини з батьками, відсутність сімейного тепла й поради, режимні умови інтернатного закладу, нестача спілкування з близькими друзями поза стінами інтернату, незадоволення потреб у сімейній взаємодії, емоційному контакті, опіці та любові спричиняє відчуття самотності вихованцями інтернатних закладів спортивного профілю.

Для дітей сім'я служить первинною моделлю, яка сприяє створенню у них зразків чоловічих і жіночих якостей, форм поведінки, стилю сімейних відносин, дає можливість безпосереднього пізнання сімейно-побутових моделей поведінки, прав та обов'язків подружжя і батьків. Тобто особистісний батьківський приклад, моральний зразок поведінки батька й матері, інших членів сім'ї забезпечує ідентифікаційне засвоєння дитиною соціальних ролей [6, с. 29].

Сімейна депривація характеризується відсутністю чи ускладненням ідентифікації дитини з дорослим як носієм певних соціальних ролей [6, с. 30].

Сім'я є провідним фактором становлення дитини як майбутнього сім'янина. При побудові власної сім'ї дитина буде спиратися на батьківську модель сімейних взаємин. Саме тому виховання дитини у сім'ї відіграє незамінну роль у формуванні знань і навичок сімейного життя. Вихованці інтернатних закладів спортивного профілю мають обмежені можливості для формування знань і навичок сімейного життя, оскільки майже весь час проводять у закладі, на навчально-тренувальних зборах, змаганнях. У дітей, позбавлених умов сімейного виховання, спостерігається заміщення найголовнішого інституту розвитку і формування особистості дитини – сім'ї – "закритим" навчально-виховним закладом.

Таким чином, нами було визначено особливості впливу на особистість вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, а саме: обмеження можливості відвідування сім'ї; нестача реального сімейного комфорту; нестача спілкування з близькими друзями поза стінами інтернатного закладу; відчуття самотності; обмеження можливості засвоєння сімейних ролей (батька, матері, чоловіка, дружини); нестача відповідних умов для формування знань і навичок сімейного життя.

Наше авторське визначення свідчить, що *сімейна депривація вихованців інтернатних закладів спортивного профілю – це обмеження можливостей дитячо-батьківської взаємодії, позбавлення умов сімейного виховання, що є необхідною умовою для повноцінного й повномірного розвитку дитини та формування всебічно розвиненої особистості, в результаті напруженого графіка тренувань і навчання, зведення вільного часу до мінімуму, високих психологічних та фізичних вимог до дитини для досягнення спортивного результату.*

Таким чином, досліджуючи проблему сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, ми визначили такі види її особливостей: особливості, що випливають із вікових закономірностей розвитку дітей; особливості середовища інтернатного закладу спортивного профілю; особливості адаптації дітей до умов інтернатного закладу спортивного профілю; особливості, зумовлені специфікою організації навчально-виховного і спортивно-тренувального процесу в інтернатному закладі спортивного профілю; особливості, обумовлені впливом виду спорту та характеристикою контингенту вихованців інтернатного закладу спортивного профілю; особливості впливу на особистісний розвиток вихованців інтернатного закладу спортивного профілю.

Література

1. Вихованці інтернатів про себе і своє життя / О. М. Балакірєва, О. О. Яременко, Н. П. Дудар та ін. – К. : Український інститут соціальних досліджень, 2000. Кн. 1. – 2000. – 134 с.
2. Гошовський Я. О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Гошовський Я. О. – К., 2009. – 43 с.
3. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Гошовський Ярослав Олександрович. – К., 1995. – 177 с.
4. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.

5. Кенані Слім Бен Ріда. Індикатори психологічного клімату спортивної команди : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : спец. 24.00.01 "Олімпійський і професійний спорт" / С. Кенані. – К., 2005. – 20 с.
6. Лялюк Г. М. Психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Лялюк Галина Миколаївна. – Дрогобич, 2007. – 211 с.
7. Николаева Ю. В. Психологические факторы адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Николаева Юлия Владимировна. – М., 2003. – 188 с.
8. Стадник С. А. Организационно-управленческие условия деятельности училищ физической культуры в Украине : дисс. ... канд. наук по физ. вос. и сп. : спец. 24.00.02 / Стадник Светлана Александровна. – К., 2012. – 334 с.
9. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 272 с.
10. Чигирин О. Г. Культурно-просвітня діяльність як засіб адаптації дітей в інтернатних закладах спортивного профілю : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / Чигирин Олександр Григорович. – К., 2007. – 229 с.

УДК 378.147

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СПІВРОБІТНИКІВ
СЕКТОРА БЕЗПЕКИ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ
ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Вікторова Л. В.

У статті розглянуто проблему змісту іншомовної підготовки фахівців сектора безпеки як обов'язкового компонента їх майбутньої фахової діяльності. Висвітлено особливості, основні стратегії, тренди і форми іншомовної підготовки у різних країнах, структуру мовних курсів спеціальних і військових відомств сфери національної безпеки провідних країн світу. Описано основні напрямки іншомовної підготовки майбутніх фахівців сектора безпеки з урахуванням світового досвіду.

Ключові слова: національна безпека, військові відомства, зарубіжний досвід, іншомовна підготовка, іншомовна освіта, фахова мова.

В статье рассмотрена проблема содержания иноязычной подготовки специалистов сектора безопасности как обязательного компонента их профессиональной деятельности. Освещены особенности, основные стратегии, тренды и формы иноязычной подготовки в различных странах мира, структура языковых курсов специальных и военных ведомств сферы национальной безопасности ведущих стран мира. Описаны основные направления иноязычной подготовки будущих специалистов сектора безопасности с учетом мирового опыта.

Ключевые слова: национальная безопасность, военные ведомства, зарубежный опыт, иноязычная подготовка, иноязычное образование, профессиональная речь.

The article looks at the problem of the content of foreign language training of specialists in the security sector as a compulsory component of their future professional activities. It highlights specific features, basic strategies, trends and forms of foreign language training in various countries of the world, the structure of language courses of special and military departments in the sphere of national security of the leading countries of the world. The main directions of foreign language training of future specialists in the security sector is described taking into account the international experience.

Key words: national security, military agencies, foreign experience, foreign language training, foreign language education, professional language.

Постановка проблеми. Сьогодні у багатьох країнах, зокрема в країнах-членах Ради Європи, зростає розуміння того, що підвищення рівня економічної й національної безпеки, екологічної, соціальної та культурної інтеграції вимагає високого рівня лінгвістичної гармонії. На досягнення цієї мети спрямована сучасна політика у сфері вивчення іноземних мов, яка розробляється різними інституціями на різних рівнях, починаючи з органів освіти і закінчуючи органами безпеки.

Нещодавнє підписання Україною Угоди про асоціацію з Європейським Союзом супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів. Іншомовна освіта в Україні, таким чином, реформується з урахуванням основних документів Ради Європи у цій сфері, зокрема таких як "Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання", "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", "Європейський мовний портфель" [1], та спрямована на перегляд структури ступенів навчання, оновлення змісту іншомовної освіти, створення альтернативних підручників, авторських програм та спецкурсів [2].

Одночасно аналіз теоретичних положень та практики викладання іноземних мов слухачам спеціальних і військових відомств дозволить проаналізувати

проблеми та основні тенденції розвитку іншомовної підготовки фахівців сектора безпеки в умовах загальноєвропейських інтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення вітчизняних досліджень останніх років показало, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем іншомовної освіти. Наукові пошуки фахівців сектора безпеки України спрямовані як на вирішення концептуальних питань іншомовної підготовки (Є. Лузік, О. Лагодинський, М. Кривич, К. Мамчур, В. Ягупов, В. Боринський, В. Басанець, З. Лузанова, А. Кирда), так і на удосконалення методів навчання окремих іноземних мов: англійської (М. Миронова, Ю. Степовенко, З. Фелонюк, О. Лагодинський), французької (В. Бас, О. Омельченко, В. Бобрицький), німецької (М. Кривич, О. Брагинець, З. Лузанова, О. Щербина, Є. Лузік), болгарської (В. Боринський, Г. Чітак, П. Стефаненко), арабської (К. Мамчур), польської (Ю. Шмідт, Т. Шмідт) та ін.

Особливості іншомовної освітньої політики ЄС на прикладі Туреччини розглянуто в роботі М. Kinsiz et al. [3]. Аналіз іншомовної підготовки у Німеччині подано в дослідженні F. Königs з Philipps-Universität Marburg [4]. Питання вивчення іноземної мови з точки зору перегляду політики викладання подано у рекомендаціях К. Namita, Hokkaido Information University [5]. Як фактор міжкультурної толерантності вивчення іноземної мови розглянуто у праці сербських дослідниць А. Gojkov-Rajić та J. Prtljaga [6]. Розробка концептуальних основ вивчення іноземних мов подана у праці D. Tănase-Robescu та M. Pop, "Politehnica" University of Timișoara [7], а сучасні тренди у побудові силабусів до навчання іноземної мови – у праці M. Rahimpour [8].

Аналіз досвіду реформування іншомовної підготовки слухачів спеціальних і військових відомств інших країн дозволить виділити низку факторів, що знижують успішність реалізації цілей іншомовної підготовки та потребують розробки невіршених питань.

Метою досліджень є аналіз іншомовної підготовки майбутніх фахівців сектора безпеки як обов'язкового компонента їх майбутньої фахової діяльності; визначення змісту іншомовної підготовки, факторів впливу, що обумовлюють принципи іншомовної політики в країнах-членах Ради Європи, виокремлення тенденцій удосконалення іншомовної підготовки співробітників сектора безпеки.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у вивченні іноземних мов майбутніми фахівцями сектора безпеки використовуються різні стратегії навчання [9]: 1) метакогнітивні техніки для організації, фокусування та оцінки власного навчання; 2) афективні стратегії для опрацювання емоцій або обставин; 3) соціальні стратегії для співпраці (кооперації) з іншими учасниками у навчальному процесі; 4) когнітивні стратегії для одержання та ув'язки нової інформації з існуючими схемами та для аналізу і її класифікації; 5) стратегії запам'ятовування для уведення нової інформації у пам'ять, її зберігання та вилучення за необхідності; 6) стратегії компенсації (наприклад, здогадування або використання жестів) для подолання недоліків і прогалів у своєму поточному знанні мови.

Вибір мовних стратегій залежить від етнічної належності, мети вивчення мови, характеру завдання та інших факторів [10]. На думку професора F. Königs [4], вибір методів іншомовної підготовки у Німеччині викликає полемічну дискусію. На даний момент, за його переконаннями, розвиток так званих традиційних методів навчання іноземної мови гальмується, одночасно відбувається адаптація та удосконалення нетрадиційних (альтернативних) методів. Передусім, обговорюється використання методу відповіді та сугестопедії. Перспективними напрямками вважається структурування моделей навчання, які здатні розширити пізнавальний аспект процесу навчання шляхом включення емоційних і афективних елементів більшою мірою, ніж це було в останні десятиліття.

Аналіз праць з проблем вивчення другої іноземної мови дав можливість С. Чорній [11] виділити низку принципів її навчання: комунікативної, соціокультурної, когнітивно-інтелектуальної та міжкультурної спрямованості, особистісно орієнтований, контрастивного підходу до вивчення, паралельного розвитку всіх видів мовної діяльності, інтенсифікації вивчення, використання опорних пунктів

Багато наукових досліджень зосереджено на ролі метакогнітивної обізнаності на результати навчання слухачів іноземної мови. Зокрема, в аналітич-

ному огляді M. Rahimi, M. Katal [12] відзначають ефективну роль метакогнітивних знань у багатьох пізнавальних заходах, пов'язаних із вживанням мови, які є очевидними: усне спілкування, усні переконання, аудіювання, розуміння прочитаного, різні види самоінструктування. Причина такого явища криється у тому, що метакогнітивні стратегії дозволяють слухачам відігравати активну роль у процесах навчання, направляти його і в кінцевому підсумку знайти кращі способи для практики і посилення навичок.

Сутність іншомовної освіти майбутніх фахівців сектора безпеки полягає в тому, що вивчення будь-якої нерідної мови повинне супроводжуватись вивченням культури народу, причому цей процес має відбуватися одночасно [9]. У зв'язку з цим доцільно говорити про іншомовну освіту як про лінгвокультурну освіту, результатом якої повинна стати багатомовність, а також здатних самоідентифікуватись у світі.

Вивчення іноземних мов у сфері національної безпеки країн-членів Ради Європи можна розглянути на прикладі Німеччини, Австрії, Угорщини. Зокрема, вступ Угорщини в НАТО значною мірою сприяв зростанню її значущості та відповідальності в регіоні, активізації військово-політичного співробітництва з країнами договору та регіону у виконанні різноманітних завдань під егідою НАТО, а також ООН у підтриманні миру, гуманітарних та пошуково-рятувальних операціях. У своєму прагненні відповідати стандартам оперативної сумісності командування ЗС Угорщини, крім питань професійної підготовки, виділяє як особливо важливу проблему забезпечення лінгвістичної комунікації, особливо англійською мовою.

Два основні мовні військові навчальні заклади Збройних сил Угорщини – Інститут іноземних мов і Військовий центр іноземних мов за програмою "Партнерство заради миру", які є структурними підрозділами Університету національної оборони ім. Міклоша Зріні [13]. Їхнє головне завдання – забезпечення мовної підготовки слухачів з числа осіб офіцерського та сержантського складу, а також цивільних керівників і службовців, які працюють у збройних силах на договірній основі. Крім того, в місцях дислокації частин ЗС Угорщини створено мережу регіональних центрів іноземних мов. В Інституті іноземних мов існують різні форми навчання: повний курс, де слухачі вивчають іноземну мову так само, як в інших цивільних профільних вузах; 10-місячний курс інтенсивного її вивчення; курс, який розрахований на 300 занять і дозволяє скласти іспит за стандартом NATO STANAG 6001 рівнів 2222 і 3333; курс без відриву від служби (вісім занять на тиждень) для вивчення англійської, французької, німецької, російської, італійської, іспанської, а також мов сусідніх держав, наприклад української та хорватської.

Військовий центр іноземних мов за програмою "Партнерство заради миру" був створений в 1995 році для офіцерів командного складу ЗС Угорщини та представників цивільної адміністрації, яким необхідно було відновити або вдосконалити свої знання англійської, французької або німецької мови. Тут слухачі проміжного або високого рівня знань продовжують навчатися тільки трьох мов: двох офіційних мов НАТО (англійської та французької) і німецької.

Регіональні центри такого профілю дають військовослужбовцям можливість вивчати тільки англійську мову в групах із 7–12 осіб по 24 години на тиждень. Зазвичай тривалість навчання становить 10 місяців, протягом яких слухачі, що не вивчали цю мову раніше, отримують проміжний (intermediate) рівень знань. За умови успішної здачі фінальних іспитів вони можуть продовжити навчання у військовому центрі іноземних мов.

Порівняно недавно було досягнуто згоди про стандартизацію підходу до оцінки рівня знань за двома офіційними мовами НАТО між країнами-учасницями (англійської та французької): SLP (Standardized Language Profile) – STANAG 6001 (NATO Standardization Agreement) [14]. Практична реалізація стандартизованого підходу до рівня знань іноземної мови свідчить, що військовослужбовець, претендуючи на участь в інтернаціональному проекті, призначення на певний пост у військових структурах НАТО, а також на підвищення професійної кваліфікації в рамках міжнаціональних проектів тощо, зобов'язаний мати відповідний SLP. При цьому завдання лінгвістичної підготовки в кожній з країн-учасниць альянсу зараз вирішуються по-різному.

Збройні сили Австрії протягом багатьох років дотримуються єдиної базової концепції організації та здійсненні лінгвістичної підготовки своїх військовослужбовців (включаючи офіцерів, унтер-офіцерів, рядового і сержантського складу, співробітників військової поліції і цивільних службовців). Військове відомство має кілька навчальних закладів, де військовослужбовці опановують іноземні мови в потрібному обсязі. На постійній основі діють Академія національної оборони, Терезіанська військова академія, Академія унтер-офіцерського складу і Оперативні курси англійської мови для сухопутних військ. На базі цих закладів періодично проводяться семінари з підвищення кваліфікації викладачів, організуються короткострокові курси інтенсивного вивчення мови в інтересах вирішення конкретного завдання, підготовчі курси для іноземних слухачів. Велика увага приділяється розробці дидактичного матеріалу (німецько-албанський військовий розмовник для австрійського контингенту в Косово, аналогічний розмовник на фарсі / пушту для контингенту в Афганістані). Такі ж посібники створені для спілкування українською, словенською та словацькою мовами. Крім того, розроблена програма і багатомовна термінологічна база даних для комп'ютерного перекладу, а також піддалася переробці програма в інтересах контингенту австрійських ВВС, яка бере участь у навчаннях за програмою ПЗМ.

У Збройних силах Німеччини авторитетною організацією, де здійснюється різнобічна лінгвістична підготовка військовослужбовців та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, є Федеральне відомство іноземних мов (das Bundessprachenamt, BSprA) – це федеральна вища командна інстанція, яка перебуває у підпорядкуванні територіальної військової адміністрації бундесверу. Головними завданнями відомства (ФВІМ), утвореного 4 липня 1969 р., є навчання іноземних мов, а також переклад (усний та письмовий), робота з термінологією в рамках діяльності бундесверу і відомств різного рівня. Мета мовної освіти у Федеральному відомстві (Bundessprachenamt) після визначення певного курсу є одержання комунікативних навичок у прослуховуванні і розумінні прочитаного, а також усного та письмового висловлювання іноземною мовою. Ця мета характеризує принцип комунікативного професійно орієнтованого навчання Федерального управління мов. У навчанні використовуються повсякденні курси, які розподіляються на інтенсивне навчання, навчання слухачів (курсантів), мультимедійну підтримку навчання. Зокрема, мета курсів диктується потребами слухачів і, як правило, визначається вимогами відповідних стандартних профілів навчання (Standardisierten Leistungsprofil – SLP). Виявлення результатів навчання відповідно до SLP відбувається на стандартизованих іспитах, на яких оцінюються саме комунікативні навички в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі за одним з чотирьох рівнів сформованості [15].

Штаб-квартира Федерального відомства іноземних мов розташовується в місті Хюрт [16]. Співробітники ФВІМ здійснюють свою діяльність в 90 цивільних і військових установах бундесверу в Німеччині та за кордоном. Федеральне відомство іноземних мов підрозділяється на три відділи (Abteilungen) – мовна підготовка (Sprachausbildung), перекладацька служба (Sprachmittlerdienst) і центр з внутрішніх питань і справ військовослужбовців (Zentrale Angelegenheiten). Поряд з цим існує військовий відділ (der Militärische Anteil) під керівництвом високопоставленого офіцера [17].

Відділ мовної підготовки (Sprachausbildung) виконує низку завдань. Серед пріоритетних завдань слід назвати мовне навчання військовослужбовців та співробітників федеральних і земельних установ на 48 мовах; навчання німецької мови іноземних солдат в рамках програми "Німецька мова як іноземна" (DaF), а також викладачів іноземних мов 60 національностей; здійснення підтримки навчання німецької мови з військових напрямками в 36 країнах; прийом іспитів з іноземної мови, проведення вступних тестів; удосконалення бази лінгвістичної освіти; підвищення кваліфікації; здійснення професійних контактів в рамках напрямів освіти з вищими школами Німеччини та за кордоном; залучення молодих фахівців. Для ефективного виконання поставлених завдань відомство має в своєму розпорядженні близько 420 викладачів, наукових співробітників, асистентів, а також представників з числа управлінського персоналу в 35 підрозділах. Відділ мовної підготовки (Sprachausbildung) складається у свою чергу з 14 секторів [17].

Головними завданнями перекладацької служби (Abteilung Sprachmittlerdienst, SMD) є здійснення письмового перекладу, збір відомостей про діяльність фахівців усного перекладу для представників, які перебувають у підпорядкуванні Федерального міністерства оборони Німеччини, а також як офіційної допомоги цивільним службам; координація групових та індивідуальних заходів у відділенні перекладацької служби, облік відомостей про зміни в законодавстві з питань перекладацької діяльності; реєстрація, обробка та підготовка термінології для мовної служби бундесверу (der Sprachendienst der Bundeswehr), а також для інших служб, що перебувають у загальному підпорядкуванні бундесверу; апробація і впровадження комп'ютерних допоміжних перекладацьких програм і машинних перекладацьких систем; участь у вітчизняних та міжнародних комісіях з контролю за дотриманням норм мови; співпраця з лінгвістичними і перекладацькими службами країни та зарубіжжя; професійний відбір фахівців письмового та усного перекладу; підтримка контингенту за кордоном та ін. ФВІМ здійснює офіційну підтримку військовослужбовців бундесверу, які перебувають на службі за кордоном. Цією діяльністю займається координаційно-плановий відділ "Підтримка служби за кордоном" ("Unterstützung Auslandseinsätze", UAE). Завданнями відділу є підготовка персоналу перекладачів, які забезпечують ефективність засвоєння спеціальної інформації місцевими збройними силами, професійна підтримка при наймі персоналу з інших країн зі знаннями відповідної державної мови, підготовка та облік особливостей термінології, характерної для даної місцевості перебування контингенту, підготовка лінгвістичних розмовників та словників співставних мов в одній галузі застосування.

Пріоритетні напрями підвищення якості іншомовної підготовки в зарубіжних країнах: оптимізація структури управління наявним педагогічним потенціалом і його використання; створення обширного "запасу" лінгвістів, головним чином за рахунок резервістів для участі у вирішенні оперативних завдань, що раптово виникають; виявлення та облік усіх наявних лінгвістичних сил і засобів; коригування планів для підтримки ротації лінгвістів, включаючи проекти стимулюючого характеру для осіб, які перебувають на етапі навчання; обґрунтування та встановлення пріоритетності завдань лінгвістичної підготовки; вивчення можливостей впровадження вимог SLP (Standardized Language Profile) – STANAG 6001 (NATO Standardization Agreement) за іншомовної підготовки фахівців спеціальних відомств.

Висновки. Аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців спеціальних та військових відомств показує, що в провідних країнах світу та військових (розвідувальних) блоках наявна активна, комплексна і системна політика у сфері лінгвістичного забезпечення національної безпеки.

Характеристиками сучасної іншомовної підготовки фахівців сектора безпеки у різних країнах є:

- різномірність, яка виявляється у формуванні у слухачів на різних етапах (курсах) навчання різних рівнів професійної комунікативної компетентності (потреби загального спілкування, професійна термінологія, координація діяльності з різними підрозділами, переклад технічної або дипломатичної документації тощо);

- комплексність мети, що спрямована на професійний, суспільний та особистісний розвиток співробітників у навчанні іноземних мов шляхом формування відповідних компетентностей згідно із поставленими завданнями;

- системність, яка забезпечується послідовним впровадженням професійно орієнтованого навчання іноземних мов у середній та професійній освіті усіх рівнів з урахуванням особливостей організації та змісту навчання, специфіки діяльності (сфера економічної, військової, інформаційної, екологічної безпеки).

Актуальними для впровадження та удосконалення відомчих програм (концепцій) іншомовної підготовки фахівців з огляду на існуючий світовий досвід є модернізація й оптимізація моделі навчання: залучення та раціональне використання носіїв мови та висококваліфікованих лінгвістів, системне використання методів і форм компетентнісного, комунікативного та професійно й особистісно орієнтованого навчання (навчання в малих групах, рівні підготовки, занурення у мовне середовище, стажування за кордоном тощо), розробка стандартизованих методів навчання й оцінювання різних видів професійної іншомовної компетентності, фінансова та технічна підтримка відомств, що здійснюють іншомовну

підготовку співробітників, розширення спектру освітніх послуг (курси, довідники, семінари, тренінги) відповідно до замовлень і потреб практичних підрозділів.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані на аналіз структури та змісту іншомовної підготовки фахівців сектора безпеки України.

Література

1. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції [Електронний ресурс] / Р. О. Гришкова // Наукові праці. Серія "Економіка". – Миколаїв : Чорноморський державний університет ім. П. Могили, 2006. – Вип. 27. – Т. 40. – С. 145–148. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/economy/2006/40-27-24.pdf>. – Назва з екрана.
2. Гончарук Ю. В. Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України [Електронний ресурс] / Ю. В. Гончарук // Наукові праці. Серія "Педагогіка". – Миколаїв : Чорноморський державний університет ім. П. Могили, 2011. – Вип. 146. – Т. 158. – С. 75–82. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2011/158-146-15.pdf>. – Назва з екрана.
3. Kinsiz M. The barrier to Turkey's foreign language teaching is foreign language policy: Macro-and micro-level planning / M. Kinsiz, S. Özenici, K. Demir // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 70. – P. 1144–1151.
4. Königs F. G. Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research [Електронний ресурс] / F. G. Königs // Cambridge Journals Online. Language Teaching. – 2003. – Vol. 36. – Issue 04. – P. 235–251. – Режим доступу: <http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/ELT%20Resources/Primary%20ELT/Germany.pdf>. – Назва з екрана.
5. Namita K. Revision of Foreign Language Education Policy in Japan [Electronic resource] / K. Namita // The Japan Studies Association of Canada (JSAC). Thompson Rivers University; Japan Studies Conference (JSAC), October 12–15, 2006. – Режим доступу: https://www.tru.ca/jsac2006/pdf/jsac2006_proceedings_namita_katsunoke.pdf. – Назва з екрана.
6. Gojkov-Rajić A. Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance / A. Gojkov-Rajić, J. Prtljaga // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 93. – P. 809–813.
7. Tănase-Robescu D. Developing a common framework for foreign language teaching in Romanian technical universities / D. Tănase-Robescu, M. Pop // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2. – P. 5630–5634.
8. Rahimpour M. Current trends on syllabus design in foreign language instruction / M. Rahimpour // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2. – P. 1660–1664.
9. Šafranĵ J. Strategies of learning English as a foreign language at Faculty of Technical Science / J. Šafranĵ // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 93. – P. 775–782.
10. Benson P. Autonomy in language teaching and learning : State-of-the-art article / P. Benson // Language Teaching. – 2006. – Vol. 40. – P. 21–40.
11. Чорна С. С. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей / С. С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 33 (86). – С. 645–651.
12. Rahimi M. Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview / M. Rahimi, M. Katal // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 31. – P. 73–81.
13. Miklós Zrínyi National Defense University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zmne.hu/index_e.php. – Назва з екрана.
14. NATO Standardization Agreements (STANAG-6001). MCJSB, The Bureau for International Language Coordination (BILC), 12 october 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.natobilc.org/stanag/index-eng.asp>. – Назва з екрана.
15. Sprachlehrgänge [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bundessprachenamt.de/deutsch/produkte_und_dienstleistungen/sprachlehrgaenge/sprachlehrgaenge.htm. – Назва з екрана.
16. Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bd. völlig neubearb. Aufl. Mannheim: Der große Brockhaus. – Heer - Is. 1989. – Bd. 10. – S. 314–315.
17. Bundessprachenamt. Professioneller Dienstleister für Bundeswehr und öffentlichen Dienst. – Hürth : Wehrwaltung, 2010. – S. 1–2.

УДК 37.091.31:001.895

КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНА ОСВІТА – СУЧАСНИЙ ОРІЄНТИР НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Гуцан Л. А.

Статтю присвячено обґрунтуванню значення компетентнісного підходу в сучасній освіті. Зокрема, автором аналізуються різні підходи вчених до трактування змісту понять "компетентність", "компетенції". Розкрито проблему використання компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентнісно спрямована освіта, технологія навчання, освітня парадигма.

Статья посвящена обоснованию значения компетентностного подхода в современном образовании. В частности, автором анализируются различные подходы ученых к трактовке содержания понятий "компетентность", "компетенции". Раскрыта проблема использования компетентностного подхода как основы новой образовательной парадигмы.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентно-направленное образование, технология обучения, образовательная парадигма.

The article substantiates the role of competence-based approach in the contemporary education. In particular, the author analyzes various scientific approaches to the interpretation of the notions of "competence", "competencies". The problem of using competence-based approach as a foundation of the new educational paradigm is revealed.

Key words: competence-based approach, competence-oriented education, technology of education, educational paradigm.

В умовах інноваційних змін розвитку сучасної освіти з'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих громадянах, здатних до життєвого самовизначення. Новітня філософія освіти спрямовує навчально-виховний процес на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів, забезпечення оптимальних умов для їх життєвої самореалізації.

Навчальна діяльність на уроках покликана не просто дати учням суму знань, умінь і навичок, а формувати в них компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню.

Сьогодні випускники шкіл, вступаючи в самостійне життя, відчувають на собі труднощі формування чітко визначених життєвих орієнтирів та суттєву розбіжність між змістом життя і змістом того, чого навчали в школі. Тому місія освітніх закладів полягає в тому, щоб допомогти кожній молодій людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій "спосіб буття", "зустрітися зі своєю сутністю" (М. Хайдеггер), оволодіти універсальними константами життєвого світу, постійно шукаючи відповіді на "останні питання буття" (В. Біблер), що визначають орієнтири в її розвитку, систему смисложиттєвих координат, у яких вона може існувати [1, с. 20]. Останнім часом можна помітити, що все більше обертів набирає переорієнтація оцінки результатів освіти з понять "освіченість", "вихованість", "загальна культура" на поняття "компетентність" та "компетенція", яка може забезпечити досягнення нової якості освіти, спрямованої на всебічний розвиток особистості, з метою підготовки її до активної та ефективної участі в суспільному житті, з найбільшою користю для себе та для суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень підтверджує, що проблема використання компетентнісного підходу в освіті стала нагальною в сучасній педагогіці.

Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях як зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона,

А. Шелтена, так і наших вітчизняних. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та інші. Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості розкрили у своїх працях російські вчені І. Агапов, В. Болотов, А. Вербицький, І. Зимня, Е. Зеєр, М. Катуннова, В. В. Лаптев, О. Лебедєв, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Тряпицина, А. Хуторський, С. Е. Шишов та інші.

У вітчизняній науковій літературі найбільшого поширення набуло визначення компетентності С. Гончаренком як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. На думку І. Беха, "трактування поняття компетентність дуже широке..." [2, с. 5]. Компетентний в широкому розумінні – "це той, хто має знання, обізнаний в певній галузі"; у вузькому розумінні – той, хто має право авторитетного судження як фахівець високого рівня в певному колі питань.

Бути компетентним – значить вміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах. На думку багатьох українських вчених, компетентність не зводиться до знань і вмінь у кількісному відношенні. Але без знань і особистого досвіду діяльності набуття ключових компетентностей неможливе. Більш того, набуття компетентностей залежить від активності, свідомого ставлення до різних видів діяльності (праці, навчання тощо). Але водночас у тлумаченні понять "компетентність", "технологія", "компетентнісний підхід" і дотепер немає однастайності, тому що не дійшли згоди вчені.

У багатьох західноєвропейських країнах розроблені критерії основних "умінь широкого спектра", які необхідні кожній компетентній людині для життєдіяльності. Їх перелік також відрізняється як за змістом, обсягом, так і за специфічною термінологією. Наприклад, Німеччина виділяє: інтелектуальні знання; знання, які можна застосовувати; навчальна компетенція; методологічні або інструментальні ключові компетенції; соціальні компетенції; ціннісні орієнтації.

Австрія: предметна компетенція; особистісна компетенція; соціальна компетенція; методологічна компетенція. Для впровадження поняття компетентності у навчальний процес педагогічні працівники проводять викладання на міжнародній основі, орієнтуються на роботу в команді, впроваджують індивідуалізацію та проектноспрямовану роботу.

Нідерланди: здатність до самонавчання; впевненість та вміння обирати напрямки розвитку; уміння діяти в різних ситуаціях, застосовувати різні альтернативи для виконання дії, грати різні ролі; уміння розв'язувати проблеми, обумовлювати варіанти свого вибору, брати до уваги різні обставини, поважати інших, бути лояльною людиною; уміння співпрацювати та знаходити творчі рішення.

Розподіл компетенцій у Бельгії такий: соціальні компетенції; комунікативні компетенції; вміння співпрацювати; компетенція в опануванні бази даних інформаційно-комп'ютерних технологій; компетенція в розв'язуванні проблем; самокерування та саморегуляція; уміння критично мислити, діяти тощо. Багатовимірність, досяжність, прозорість, багатофункціональність розглядаються як критерії компетентності.

Фінляндія: пізнавальні компетенції; уміння оперувати в умовах змінювання; соціальні компетенції; особистісні компетенції; творчі компетенції; педагогічні та комунікативні компетенції; адміністративні компетенції; стратегічні компетенції; уміння діяти паралельно за різними напрямками;

Шотландія акцентує увагу на особистісних якостях (самоповага та повага до інших; відчуття соціальної відповідальності; обов'язок вчитися; відчуття незалежності), уміння та навички (основні навички комунікації; особиста ефективність у вирішенні проблем – критичне мислення, планування та організація; рецензування та оцінювання, робота в команді), знання та розуміння (знання про себе, знання про свої права, відповідальність, роботу, сфера професійних знань, обов'язки).

Незважаючи на розбіжності та різну термінологію, можна переконатися, що для всіх країн спільними вважаються уміння, які необхідні для реальної

життєдіяльності – професійні, уміння застосовувати знання, отримання інформації, поновлення знань та продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні уміння, уміння спілкуватися, вирішувати проблеми та конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо.

Багатогранна палітра розуміння суті видів компетентності свідчить про складність, суперечливість і неоднозначність самого поняття компетентності як "самоздатності до оптимальних дій", як інструментальної основи діяльності.

В. Сидоренко вважає, що чим складнішим, динамічнішим стає світ, життя людини, тим більше нових компетентностей вони вимагатимуть, щоб найадекватніше відповідати на нові виклики, розв'язуючи життєві проблеми, долаючи "вивчену безпомічність". Тому інтелект – це не самоціль, а інструмент і засіб формування самостійності. У зв'язку з цим завдання освіти полягає у, так би мовити, вирощуванні в самих дітей освітнього замовлення.

Компетентнісно спрямована освіта володіє такими можливостями. На думку Г. Батищева, нам "потрібна не та школа, яка здатна мати справу лише з однобічним, суто частковим обличчям учня і не може претендувати на повноту впливу. Потрібна не та школа, яка має справу лише із зовнішніми соціальними ролями, готовими знаннями і нормами, а школа, здатна й гідна ввійти своїм впливом у глибину душевно-духовного світу кожного, у світ його здібностей і, головне, смислових устремлень, у світ внутрішніх процесів життєтворення. Потрібна школа, яка навчає не просто готових результатів і норм, передусім шляхів і способів їх відкриття, варіативних процесів їх знаходження і самостійного здобуття". Це зумовлює потребу переосмислення освітніх результатів школи, навчальних досягнень.

Основними групами компетентностей якими повинен володіти сучасний випускник, є: соціальна компетентність – одна з ключових компетентностей, якими повинен володіти сучасний учень. В основі цієї компетентності закладено такі здатності особистості:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, проявляти ініціативу;
- спільно визначати цілі діяльності, реалізовувати соціальні проекти;
- застосовувати технології конструктивного розв'язання конфліктів;
- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати в них власне місце.

Набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення соціальної компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, а також здатності швидко реагувати на запити часу. Соціальна компетентність пов'язана з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень. Таким чином, вона формує не тільки певні складні вміння, але й сприяє вихованню надзвичайно важливих у сучасному житті якостей особистості [3].

Розвиток природних здібностей учнів в умовах сучасної шкільної освіти відбувається завдяки формуванню компетентності продуктивної творчої діяльності. Ранній розвиток творчих здібностей робить усе подальше навчання в школі усвідомленим, сприяє правильному фаховому вибору, стимулює потребу у творчій і дослідницькій роботі. Проблема пошуку й відстеження результатів навчання творчо обдарованих учнів – одна з ключових проблем освіти. Розвиток і вдосконалення творчого мислення, особливо в період серйозних соціальних змін у нашій країні, дозволить школяреві виробити навички знаходити ефективні рішення будь-яких проблем, досягти бажаного результату, самореалізуватися.

Тому виявлення творчо розвинених дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація творчої розвиненості за допомогою якоїсь одноразової процедури тестування неможлива. Пошук творчо розвинених дітей – поступовий, поетапний процес, що відбувається не одномоментно, а іноді протягом досить тривалого часу. Вчитель повинен оволодіти різноманітними методиками, що допомагають вирішити складні питання, пов'язані з пошуком творчо обдарованих дітей, і навчитись управляти процесом розвитку творчих здібностей. З цією метою доцільним є збір інформації про рівень розвитку творчих здібностей учнів, систематизація зібраної

інформації, планування та розробка творчих завдань з предмета, створення позитивного емоційного тла уроку, корекція завдань з обліку результатів їх застосування, системний контроль і облік.

Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, суттєво впливають на освіту. Школа XXI століття готує людину до життя в сім'ї, громаді, країні, до творчої роботи, до реалізації себе як особистості в суспільстві. Цієї мети неможливо досягти без формування однієї з найважливіших компетентностей – інформаційної. Вона зумовлена зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачає оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію. Розвиток інформаційної компетентності особистості дозволяє розвинути такі можливості продуктивного навчання:

- а) використання різних джерел інформації;
- б) вміння користуватися новими інформаційними технологіями;
- в) вміння переробляти інформацію для отримання певного результату;
- г) аналіз та критичне ставлення до інформації;
- ґ) самостійне опрацювання інформації;
- д) розуміння та усвідомлення інформації;
- е) залучення власного досвіду.

На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі.

Зараз в Україні відбуваються складні соціально-економічні зміни, спрямовані на формування ринкових відносин в економіці та лібералізацію соціальної сфери. Тому не менш важливим є також процес формування комунікативної компетентності, що передбачає опанування важливого у роботі та суспільному житті усного й письмового спілкування, оволодіння кількома мовами; полікультурної компетентності, що стосується розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; компетентності саморозвитку та самоосвіти, яка пов'язана з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому й суспільному житті.

Природно, виникає запитання: чи можливо в реальному житті охопити таке величезне коло питань? Яким шляхом їх вирішувати? Чи здатна сучасна система освіти переорієнтувати процес навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей?

Відповідь на всі ці запитання тільки одна: "Так". Більше того – у нас просто немає іншого шляху, якщо ми поставили за мету формування учня-випускника, готового до життя, здатного до подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Але на цьому тернистому шляху кожен учитель іде своїм особистим шляхом. Педагог повинен приділяти основну увагу досягненням своїх учнів, а не їхнім невдачам, ступеню їхнього розвитку. Треба надавати дитині можливість поліпшити свій результат, можливість особистого зростання і просування вперед. Кожне таке просування можна вважати навчальним досягненням. Головне завдання вчителя у цьому складному процесі – привести досягнення кожного учня до відповідності з вимогами критеріїв оцінювання. Для досягнення цієї мети вчитель повинен добре знати своїх учнів, чітко бачити роль свого предмета у загальному навчально-виховному процесі та навчитися якомога краще поєднувати обидва ці знання у своїй роботі з дітьми. Для реалізації компетентнісного підходу до навчання вчитель повинен сприяти зацікавленості кожного учня в роботі класу за допомогою чіткої мотиваційної установки, використовувати різноманітні форми й методи навчальної діяльності, стимулювати учнів висловлювати свої думки без страху бути покараним за неправильну відповідь. Важливим також є вміння вчителя створювати на уроці такі ситуації, які дають можливість кожному учневі проявити ініціативу, самостійність. Такий підхід якнайкраще сприяє формуванню ключових компетентностей школярів. Адже ключові компетентності – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку – взагалі будь-якій людині.

Отже, компетентнісний підхід в освіті – це сучасний орієнтир. Для того щоб він повною мірою став реаліями, є необхідною екстраполяція його ідей на педагогічний процес. Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, очевидним стає те, що відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності учнів як інтегрованого результату навчання.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов. – М. : Просвещение, 2003. – 74 с.
3. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посібник / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : Т-во "Знання" України, 2011. – 520 с.
5. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 12 (17, 18) – С. 5–7.
6. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. І. Пометун. – К. : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. – С. 16–18.
7. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родніна. – Харків : Основа, 2006. – 94 с.

УДК 364.2-053.4:314.151.3-054.7

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОТРЕБ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ У НОВОМУ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Завацька Л. М.

Стаття присвячена особливостям адаптації дітей трудових мігрантів до нових соціальних умов. Охарактеризовано завдання сучасної соціально-педагогічної діяльності щодо успішної соціалізації зазначеної категорії дітей у соціально-освітньому середовищі навчального закладу. Проаналізовані результати дослідження соціальних потреб дітей трудових мігрантів, здійсненого з метою визначення можливостей зміни їх ситуації на краще і подолання складних життєвих обставин.

Ключові слова: адаптація, діти трудових мігрантів, соціалізація, соціальні потреби, соціально-освітнє середовище.

Статья посвящена особенностям адаптации детей трудовых мигрантов к новым социальным условиям. Охарактеризованы задания современной социально-педагогической деятельности относительно успешной социализации соответствующей категории детей в социально-образовательной среде учебного заведения. Проанализированы результаты исследования социальных потребностей детей трудовых мигрантов, осуществленного с целью определения возможностей изменения их ситуации к лучшему и преодоления сложных жизненных обстоятельств.

Ключевые слова: адаптация, дети трудовых мигрантов, социализация, социальные потребности, социально-образовательная среда.

The article is devoted to the peculiarities of adaptation of migrant workers' children to new social conditions. The tasks of the modern social-pedagogical work pertaining to successful socialization of the above-mentioned category of children in the socio-educational environment of an educational institution are characterized. Research results on social needs of migrant workers' children are analyzed with a purpose of improving their situation and overcoming difficult life circumstances.

Key words: adaptation, migrant workers' children, socialization, social needs, social-educational environment.

Актуальність досліджуваної проблеми. Міграційні процеси в сучасному суспільстві концентрують особливості соціально-економічного розвитку країни та її регіонів. У загальній структурі масових переселень, викликаних економічними, соціальними, міжнародними суперечностями, проблеми соціальної адаптації мігрантів відносяться до ключових питань стабілізації суспільства. Чим вищий рівень адаптації мігрантів до нових умов життя, тим значнішою є економічна та інтелектуальна віддача людських ресурсів для розвитку регіонів, і навпаки, посилення конфліктогенного потенціалу міграційних потоків на територіях в'їзду знижує рівень адаптації вимушених мігрантів, негативно впливає на ринок праці і підсилює соціальну напруженість.

У дітей, які разом з батьками опиняються в іншій країні, серед представників іншого культурного середовища, часто виникають труднощі в соціальній адаптації. Особливо це стосується адаптації до соціально-освітнього середовища. Незнання мови, цінностей та традицій іншої країни, нетолерантне, а подекуди і зневажливе ставлення з боку дітей корінного населення створює завади для успішного пристосування дітей трудових мігрантів до умов нового середовища. А відтак, актуальним завданням сучасної соціально-педагогічної діяльності є створення умов для успішної адаптації дітей трудових мігрантів до умов соціально-освітнього середовища.

Проблемі міграції присвячено низку зарубіжних та вітчизняних досліджень. Її освітню парадигму висвітлено в працях В. Коновальчука, Т. Поддубної, А. Швацької. Різноманітні аспекти соціально-педагогічної роботи з мігрантами

досліджували В. Андреєнкова, Т. Веретенко, І. Звєрєва, П. Павленок, А. Ходорчук. Проблеми соціально-освітнього середовища виокремлено в теорії соціальної педагогіки (О. Безпалько, А. Капська, Л. Міщик, Н. Чернуха); у характеристиці технологій соціально-педагогічної роботи (Р. Вайнола, Л. Завацька, С. Архипова). Серед досліджень проблем соціально-виховного середовища привертають увагу праці С. Мукомел, Ж. Петрочко, М. Шакурова. Дослідження, що стосуються організації соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів, належать С. Андрійчук, Л. Ковальчук, К. Левченко, Д. Пенішкевич, І. Цушко.

Проаналізувавши роботи дослідників, ми можемо стверджувати, що більшість їх в основному присвячені вивченню певної проблеми міграції та її процесів. Проте комплексна проблема успішної адаптації дітей трудових мігрантів з урахуванням визначення і рівня задоволення їх потреб на сьогоднішній день досліджена недостатньо.

Метою статті є аналіз та дослідження соціальних потреб дітей трудових мігрантів у новому соціально-освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Після переїзду дітей трудових мігрантів до нової країни у них виникає багато проблем, що утруднюють їх соціальну адаптацію, яка є структурним елементом соціалізації. Соціальна адаптація – пристосування дитини до умов існування різних соціальних структур і спільнот, внаслідок чого вона засвоює існуючі в них норми, цінності та ідеали. В процесі соціальної адаптації дитина трудових мігрантів погоджує самооцінки і свої претензії зі своїми можливостями і реальностями соціального середовища.

Важливим соціальним інститутом, який допомагає дітям трудових мігрантів успішно адаптуватись, а отже, і соціалізуватись, є загальноосвітній навчальний заклад. Школа являє собою суспільство в мініатюрі – саме тут відбувається формування особистості дитини та її поведінки. Освіта забезпечує відтворення та засвоєння соціального досвіду; знань і цінностей, необхідних для соціальної практики; формує навички соціальних відносин. Вона є також сферою духовного росту дитини [1].

У процесі соціалізації дітей трудових мігрантів можна визначити три взаємопов'язані напрямки діяльності школи:

- передавання (організація) соціального досвіду учням, створення необхідних сприятливих умов для повноцінної самореалізації, саморозвитку особистості, її самоактуалізації у близькому оточенні;
- створення сприятливого середовища в сім'ї та її близькому оточенні, формування у мікросередовищі соціально значущих групових і колективних норм, орієнтацій і цінностей;
- ресоціалізація і соціальна реабілітація, що передбачають комплекс заходів забезпечення соціальної допомоги і захисту дітей трудових мігрантів з метою їх успішної адаптації і включення в життя [2].

Криза, пережита мігрантами та їх дітьми, може набувати м'яких форм і навіть бути взагалі відсутньою у разі впровадження у практику соціальної роботи моделі оцінки потреб таких клієнтів і на їх основі створення сприятливого середовища адаптації та соціалізації. Загальноосвітня школа зазвичай не вирішує таких неоднозначних проблем, проте вона може створити підґрунтя для системного моніторингу процесу надання послуг сім'ї мігрантів в цілому.

Проблема потреб привертала і продовжує привертати увагу багатьох дослідників у різних галузях суспільних наук. Однак не можна стверджувати, що існує однозначне розуміння сутності і ролі потреб як суто людського феномена.

Потреби є такими станами особистості, через які здійснюється регуляція поведінки, визначається напрям думок, почуттів і волі людини. Разом з тим потреби формуються і задовольняються у конкретному середовищі, набуваючи форми, змісту, обумовлюючись цим середовищем. Отже, "потреби – об'єктивний недостаток організму в певних умовах, який забезпечує його життя і розвиток" [3, с. 28].

Особливу увагу приділяв потребам дитини В. О. Сухомлинський. Педагог розумів, що саме задоволення потреб лежить в основі будь-якої діяльності, бо вони – рушій людського життя. У свою чергу І. Д. Бех звертає увагу на те, що

якщо не створити дитині адекватних форм реалізації її вікових потреб, то саме ці потреби не зникнуть, а шукатимуть інших форм реалізації, не виключаючи й асоціальних.

Таким чином, здійснивши аналіз теоретико-практичних аспектів потреб та їх задоволення у конкретному середовищі, ми прийшли до висновку, що оцінка потреб дитини мігрантів дасть можливість узагальнити й проаналізувати інформацію щодо стану та життєвих обставин сім'ї цієї дитини з метою визначення необхідних видів і обсягів послуг та їх впливу в ході адаптації дитини мігрантів до нового соціально-освітнього середовища.

Нами було проведено дослідження соціальних потреб дітей трудових мігрантів на базі загальноосвітнього навчального закладу № 6 м. Чернігова. На час дослідження (2013–2014 н. р.) у закладі навчалось 340 учнів, із них 53 дитини трудових мігрантів.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури (Ж. Петрочко, В. Кузьмінський, І. Зверєва) та проведеного дослідження нами встановлено, що на успішність соціальної адаптації дітей трудових мігрантів впливає рівень задоволення їх потреб. Відповідно виділено чотири блоки потреб дітей трудових мігрантів, рівень задоволення яких сприятиме більш успішній адаптації до умов соціально-освітнього середовища: освіта, емоційний розвиток, сімейні та соціальні стосунки, соціальна презентація.

Під час дослідження потреб в освіті дитини мігрантів ми з'ясували інформацію про:

- успіхи дитини у засвоєнні навчальної програми загалом та конкретних навчальних предметів зокрема;

- ставлення дитини до навчання;

- можливі труднощі у навчанні та спілкуванні у класі, з однолітками;

- стан відвідування дитиною школи;

- якою є участь дитини у різних виховних заходах, що проходять у школі;

- чи відвідує дитина позашкільні навчальні заклади, секції, гуртки тощо.

Узагальнені результати дослідження дозволили зробити такі висновки: 70 % респондентів найбільшою проблемою в навчанні та спілкуванні з однолітками визначають недосконалий рівень знання мови спілкування, і цей фактор провокує зниження інтересу дітей трудових мігрантів до навчання та відвідування школи; 67 % дітей мігрантів проявляють низьку активність щодо участі у виховних заходах, які проводяться у школі; 84 % дітей даної категорії не відвідують різноманітні секції та гуртки через недостатню поінформованість про них.

Під час дослідження емоційного розвитку дітей трудових мігрантів нами було оцінено:

- як емоції впливають на стосунки дитини з іншими людьми;

- чи намагається дитина привернути до себе увагу;

- чи спостерігається у поведінці дитини дратівливість, вередливість;

- особливості емоційних реакцій дитини у стресових ситуаціях;

- чи існують у дитини труднощі у спілкуванні з іншими дітьми;

- що непокоїть, тривожить дитину або чого вона боїться.

Отримані дані дають змогу стверджувати, що 60 % дітей трудових мігрантів після переїзду до нової країни або регіону відчувають страх та дискомфорт. Виявилось, що 58 % респондентів проявляють низький рівень довіри до корінного населення. Діти трудових мігрантів стверджують, що вони проявляють агресію, можуть бути грубими і дратівливими з незалежних від них обставин. У спілкуванні з іншими дітьми у 63 % респондентів виникають труднощі, можуть простежуватись конфлікти.

Сімейні та соціальні стосунки – взаємостосунки, що складаються у сім'ї, суспільстві і визначають їх типовий емоційний стан та мікроклімат. Саме у системі міжособистісних взаємодій у сімейному середовищі формуються духовні якості особистості чи, навпаки, бездуховність.

У сімейних та соціальних стосунках для дитини має значення:

- потреба у стабільних і люблячих стосунках з батьками;

- можливість формувати емпатійні стосунки;

- дружба з однолітками та іншими значущими особами.

Результати дослідження свідчать, що 78 % дітей трудових мігрантів більшість часу проводять з сім'єю. У сімейному колі панівне місце займають традиції та цінності країни, з якої емігрувала сім'я, що частково призупиняє процес успішної адаптації дітей. 66 % респондентів стверджують, що їх батьки недостатньо активно беруть участь у шкільному житті, мало спілкуються з педагогічним колективом школи, що також гальмує процес адаптації дитини у соціально-освітньому середовищі.

Основні запитання, відповіді на які дозволять визначити рівень соціальної презентації дитини, такі:

- чим вона вирізняється серед інших членів соціуму;
- яке враження дитина справляє (її зовнішній вигляд);
- чи вміє дитина коректно поводитися, дотримуючись моральних норм;
- який авторитет та міжособистісний статус дитини у дитячому та дорослому колективах;
- чи вміє дитина ввічливо звернутися, у разі потреби, до незнайомої особи;
- чи знає, як і коли себе презентувати.

Інтерпретація результатів показала, що у 68 % дітей трудових мігрантів показник соціальної презентації знаходиться на низькому рівні. Це пов'язано з відмінностями у традиціях та звичаях країн, зміною соціального середовища.

Висновки. Отже, підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна зробити однозначний висновок про те, що у дітей трудових мігрантів значна кількість проблем, які утруднюють їх адаптацію у новому для них соціально-освітньому середовищі. Тому завдання створення для них відповідних умов та задоволення основних потреб в першу чергу повинні виконувати загальноосвітні навчальні заклади, де діти трудових мігрантів здобувають освіту.

Література

1. Булавенко С. Д. Шляхи формування соціально-адаптованої особистості в загальноосвітній школі / С. Д. Булавенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки". – Чернігів : Вид-во ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. – Вип. 96. – С. 28–30.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособ. для студ. высших учеб. зав. / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
3. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2008. – 415 с.

УДК 159.9.018.2-053.6

ЗМІСТОВА СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Капська А. Й., Сидорчук М. С.

У статті розкрито особливості самоактуалізації старших підлітків – вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації, структуру зазначеного процесу, а також особливості старших підлітків як вихованців закладів соціального захисту.

Ключові слова: самоактуалізація, структура самоактуалізації, старші підлітки, центр соціально-психологічної реабілітації, вихованці центрів соціально-психологічної реабілітації.

В статье раскрыты особенности самоактуализации старших подростков – воспитанников центров социально-психологической реабилитации, структуру указанного процесса, а также особенности старших подростков как воспитанников учреждений социальной защиты.

Ключевые слова: самоактуализация, структура самоактуализации, старшие подростки, центр социально-психологической реабилитации, воспитанники центров социально-психологической реабилитации.

The article reveals peculiarities of self-actualization in older teenagers – inmates of centers of socio-psychological rehabilitation, describes the structure of this process and specific traits of older teenagers as recipients of services provided by institutions of social protection.

Key words: self-actualization, structure of self-actualization, older teenagers, center of social and psychological rehabilitation, inmates of centers of socio-psychological rehabilitation.

Покращення соціального становища молодого покоління є одним із пріоритетних напрямків соціальної молодіжної політики держави, проте особистісний розвиток молоді людини відбувається в досить складних умовах політичної нестабільності, наростання кризових явищ у суспільстві, зниження ролі сім'ї як традиційного і досить ефективного інституту соціалізації, окремих засад моралі, зростання соціально-правової незахищеності населення, незатребуваності спеціалістів деяких професій тощо.

У зв'язку з цим виникає потреба у допомозі молодим людям у самовизначенні, виборі професійного та життєвого шляху, засвоєнні надбань старших поколінь, особистісному зростанні, все це виступає пріоритетним напрямком соціально-педагогічної діяльності.

Особливої уваги потребують безпритульні старшого підліткового віку, як такі, що переживають вікові процеси становлення особистості та самоствердження.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у монографіях, дисертаціях та інших працях із соціальної педагогіки значною мірою висвітлено: теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (І. Бех, О. Безпалько, І. Зверева, А. Рижанова); основи соціально-правового захисту дітей та молоді (Н. Агаркова, О. Караман, І. Ковчина, Ж. Петрочко); особливості професійної діяльності соціального педагога з дезадаптованими категоріями дітей та технології соціально-педагогічної роботи з ними (Л. Анісімов, Л. Артюшкіна, О. Балакірєва, Г. Бевз, Р. Вайнола, Т. Василькова, Ю. Василькова, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Полянничко, С. Харченко).

Однак питання комплексної структури процесу самоактуалізації особистості підлітка ще не отримало належного розгляду.

Метою даної статті є виявлення та аналіз механізмів і чинників самоактуалізації старших підлітків – вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

З метою забезпечення соціального захисту безпритульних дітей, які потребують тимчасового влаштування й соціально-психологічної реабілітації, в Україні діє мережа закладів тимчасового перебування таких дітей: притулки у справах неповнолітніх, центри соціально-психологічної реабілітації, соціальні гуртожитки.

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей – заклад соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги [8].

Вихованцями центрів соціально-психологічної реабілітації є діти, які перебувають у складних життєвих обставинах, переведені з притулків для дітей, залишилися поза сімейним оточенням, зазнали насильства і потребують соціально-психологічної допомоги [8].

Як зазначає Н. Павлик, у сучасному суспільстві дедалі частіше продукується думка про неспроможність повноцінного розвитку і виховання дітей у закладах закритого типу. Головною причиною цього є депривація основних потреб дітей, що призводить до вражаючих соціально-психологічних наслідків [7, с. 58].

З огляду на це вважаємо доцільним у нашому дослідженні виявити особливості процесу самоактуалізації старших підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, визначити її компоненти, критерії та показники.

Варто зазначити, що самоактуалізація – це складний процес, на який впливають як і внутрішньоособистісні чинники, так і навколишнє середовище, а в нашому дослідженні – це середовище центру. Основною метою перебування вихованців у ЦСПР є забезпечення їх життєво необхідних потреб, що включає в себе педагогічне, психологічне, медичне, соціальне та інші види забезпечення.

Серед чинників, що впливають на самоактуалізації старших підлітків, Л. Байкова [1, с. 5–11] виділяє соціально-психологічну адаптацію, яка включає в себе: ціннісні орієнтації, адекватні загальнолюдським цінностям, наявність досить широкого спектра особистісно значущих позитивних цінностей; адекватна моральна самооцінка, позитивне сприйняття себе й інших, почуття особистого достоїнства; моральний ідеал, рефлексивні вміння.

Показниками самоактуалізації є готовність до саморозвитку; успішність здійснення самовизначення, яке характеризується такими ознаками: переживання осмисленості свого життя; міркування про суть життя, наявність інтересу до цієї проблеми та її обговорення; креативність; бачення себе в майбутньому, довгострокове планування; приваблива емоційна картина майбутнього [1, с. 5–11].

Представниками гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, Е. Шостром) та їхніми послідовниками виділено такі основні критерії самоактуалізації: здатність жити в теперішньому реальному часі, гнучкість поведінки, самопідтримка, сензитивність до власних відчуттів і потреб, високий рівень самоповаги і самоприйняття, спонтанність, прагнення до уникнення захисних форм поведінки, високий рівень творчої активності, здатність до налагодження глибоких особистісних контактів тощо.

Самоактуалізація передбачає такий розвиток людини, який звільняє її від дефіциту проблем зростання і від невротичних або інфантильних, уявних, "несправжніх" проблем життя. Тому потрібно мобілізувати власний особистісний потенціал та звернутися до "справжніх" екзистенційних проблем. Високосамоактуалізований особистості притаманні активність, спонтанність поведінки, автономність, самоповага, самоприйняття й інші позитивні просоціальні якості й властивості [6, с. 78].

Водночас А. Маслоу відзначав, що нестача благ, потребові обмеження, блокада базових і фізіологічних потреб у їжі, відпочинку, безпеці приводять до того, що ці потреби можуть стати для людини провідними, домінуючими і вкрай актуальними. Тому лише за умови задоволення базових, первинних потреб у людини може проявитися мотивація до реалізації цілого синтезу вищих потреб, зокрема до розвитку, осмислення власного буття, пошуку життєвого сенсу тощо.

Наявність вищих потреб до розвитку / саморозвитку, побудова життєвих цілей та екзистенційної мети, віра у красу, добро, справедливість, істину дають змогу бути "самоактуалізованою особистістю". Для успішного перебігу процесу

самоактуалізації необхідними є безумовне схвалення і віра в розвиток індивіда з боку оточення, щирість, конгруентність цього довкілля, емпатійне розуміння. Тривале й надмірне блокування фундаментальних потреб породжує "неврози існування", що спонукають людину до трагічного й депресивного світосприймання, втрати віри в себе та насолоди життям і призводять до страждань та безсилля перед самореалізацією [6, с. 156].

Аналіз процесу самоактуалізації людини передбачає, що вона на рівні активізації власного внутрішньопсихологічного самоусвідомлення робить певний свідомий вибір життєвих цілей і шляхів їх досягнення. Упродовж мінливої послідовності епізодів, ситуацій, у кожній з яких "Я" особистості зустрічається з певними проблемами, відбувається докладання зусиль і в міру вирішення цих проблем розгортається процес удосконалення й розвитку. Не приймаючи викликів, відмовляючись від акумуляції власних життєвих зусиль у вирішенні проблем або вибираючи ті, що є непосильними, людина деградує, звужує можливості самовизначення та потребує психологічної, соціальної або й медичної допомоги. Відмова від вибору в напрямі самоактуалізації та нереалізованість свого потенціалу може обернутися виникненням патології, зокрема нервовими або психічними розладами, соматичними захворюванням або, в найважчому випадку, розвитком метапатології, "згортанням" окремих здібностей, інволюцією, деградацією.

Спроможність до здійснення самоактуалізаційного акту слід трактувати як сукупність певних дій, що виконуються суб'єктом на підставі свідомо поставлених перед собою в ході самореалізації цілей і виробленої стратегії їх досягнення. Кожен акт самоактуалізації завершується специфічною емоційною реакцією – "піковим переживанням", яке має позитивні модальності в разі успіху і супроводжується негативним болісними розчаруваннями у разі невдачі [4, с. 47–54].

Ми визначатимемо чинники, що впливають на процес самоактуалізації старших підлітків як сукупність факторів впливу на процес ефективної самоактуалізації старшого підлітка, що забезпечуватимуть його розвиток. Розкриємо детальніше зміст механізмів та чинників самоактуалізації старших підлітків.

Варто зазначити, що термін "самоактуалізація" складається з двох слів: "само" та "актуалізація". Відповідно "само" передбачає безпосередню участь у процесі самої особистості, із внутрішніми переживаннями, власними цінностями тощо. "Актуалізація", на наш погляд, передбачає як діяльність самого суб'єкта, так і вплив на процес зовнішніх чинників.

На основі здійсненого нами теоретичного аналізу самоактуалізації старших підлітків виділяємо наступні чинники, що впливають на даний процес. Першим із таких виділяємо рефлексію, що поєднує в собі самопізнання, самореалізацію та самоперетворення.

Вважаємо за доцільне навести визначення поняття "рефлексія". Так, рефлексія – це роздуми людини про свій внутрішній стан, самоаналіз; здатність людини звертатися до початку своїх дій; вміння знаходитися в позиції спостерігача; роздуми особистості про те, що вона робить, яким чином пізнає себе [3, с. 180–185].

Наступним чинником, що впливає на процес самоактуалізації старших підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації, є, на нашу думку, ціннісні орієнтації самого підлітка.

Слід зазначити, що підлітковий вік характеризується зміною системи ціннісних орієнтацій внаслідок специфічних новоутворень (потреба в саморозвитку, бажання приймати самостійні рішення, прагнення бути в авторитеті серед однолітків), які виникають в цей період.

Цінності та ціннісні орієнтації є важливими критерієм особистісної самореалізації підлітка. Цінність – це "найбільш гнучка форма включення суспільних цінностей в механізм діяльності та поведінки особистості, що передбачає вільний вибір та всебічне врахування індивідуальних інтересів" [9, с. 150]. Звичайно, ціннісні орієнтації формують в особистості установку на діяльність, яка може бути розцінена як позитивна, так і негативна. Крім того, вони детермінують соціальну поведінку підлітка, формуючи його світоглядну позицію.

Самооцінка в підлітковому віці має значення не менше, ніж оцінювання поведінки підлітка дорослими. Вона стає важливим фактором психічного розвитку підлітка, регулятором і мотивом поведінки. У підлітковому віці може

виникнути конфлікт між самооцінкою і власними домаганнями підлітка, якщо він не в змозі їх досягти. З огляду на це ми відносимо самооцінку до одного з чинників самоактуалізації старших підлітків.

При виокремленні наступних чинників ми звертаємо увагу на розроблену А. Маслоу "ієрархію потреб". Вона складається з наступних рівнів:

Рівень 1 – фізіологічні потреби – це нижчі, керовані органами тіла потреби, як дихання, харчова, сексуальна, потреби в захисті.

Рівень 2 – потреба в надійності – прагнення до матеріальної надійності, здоров'я, забезпечення по старості і т. д.

Рівень 3 – соціальні потреби. Задоволення цієї потреби суб'єктивне. Одну людину задовольняють дуже небагато контактів з іншими людьми, в іншій людині потреба в спілкуванні виражається дуже сильно.

Рівень 4 – потреба у повазі, усвідомленні власної гідності – тут мова йде про повагу, престиж, соціальний успіх.

Рівень 5 – потреба у розвитку особистості, в здійсненні самого себе, у самореалізації, самоактуалізації, в осмисленні свого призначення в світі [6, с. 56].

З огляду на те, що за "ієрархією потреб" А. Маслоу, самоактуалізації передують і інші потреби особистості, перед колективом центру соціально-психологічної реабілітації постає завдання задоволення першочергових потреб вихованців. Як свідчить практика роботи ЦСПР та згідно з Типовим положенням про центр соціально-психологічної реабілітації [8], усім без винятку вихованцям надається комплекс соціальних, медичних, юридичних та ін. послуг.

На нашу думку, на задоволення потреби підлітка у соціальному контакті, повазі, усвідомлення власної гідності впливає референтна група. Проблема соціалізуючих, виховних функцій групи ровесників (підлітків і юнаків) в житті ровесника була поставлена соціологами на початку 60-х років ХХ століття. Їх дослідження засвідчили, що інколи соціалізуючий вплив такої групи на індивіда набагато більший, ніж вплив найближчого, сімейного (сестри, брати, батьки, дідусі, бабусі та ін.) чи будь-якого іншого оточення.

Нам імponує думка, що група ровесників може відіграти одну з провідних ролей у розвитку особистості підлітків і молоді, особливо в сучасних умовах розвитку українського суспільства, частково компенсуючи дефіцит чи емоційний контакт дитини, молодшої людини, чи певних культурних знань, чи умінь, навичок, що виробляються в процесі спільної діяльності (трудової, спортивної, мистецької тощо).

Внаслідок ідентифікації себе з групою в особистості формуються певні погляди, правила поведінки, засвоюються певні культурні норми, цінності. Отже група ровесників, виконуючи одну з головних функцій соціалізації – прилучення до культури суспільства, "вводить" своїх членів не лише в ціннісний світ молодіжної культури, а й може допомогти прилучитись до мистецьких надбань власного народу, мистецької культури в цілому.

Група ровесників може задовольнити потреби старших підлітків у нерегламентованому спілкуванні, в тому числі під час спільної діяльності; допомогти оволодіти навичками співжиття з іншими людьми; створити умови для самоствердження підлітка [2, с. 81].

Що стосується колективу фахівців центрів соціально-психологічної реабілітації, то при роботі зі старшими підлітками варто дотримуватися реабілітаційно-педагогічних принципів, які сприяють особистісно орієнтованій взаємодії [5, с. 112–113]:

1. Принцип толерантного прийняття підлітка таким, який він є, – одна з умов налагодження взаємодії з різними групами. Такі правила накладають заборону на порівняльні оцінки та характеристики вихованців. Доцільним є лише обговорення динаміки позитивних змін (наприклад, творче "Я" сьогодні краще порівняно з "Я"-колишнім).

2. Принцип опори на позитивне зазначає, що у сприйнятті підлітка оцінками є її позитивні сторони; існує мудрий вислів: якщо ми говоримо людині, якою вона є насправді, вона стає гіршою, але якщо ми кажемо про неї краще, вона змінюється на краще.

3. Принцип опори на унікальність орієнтує розглядати вихованця як неповторну особистість. Визнання унікальності в особистості вводить так званого "важкого" підлітка в статус "автономності".

4. Принцип безпечної творчості. У розвитку особистості важливо, що вона почувалась у безпеці. За А. Маслоу, ця потреба є основою для здійснення подальшого розвитку. Створення безпечного простору – інтегральна характеристика місця, стилю взаємодії, самопочуття у творчості.

5. Принцип відкритості сприяє переживанню стану творця.

6. Принцип імпровізації націлює педагогів бути розкутим, шукати власну методику в роботі з вихованцями [5, с. 112–113].

Окрім самого колективу фахівців у центрі соціально-психологічної реабілітації, важливу роль у напрямку самоактуалізації відіграє соціально-педагогічне середовище. Пропонуємо розглядати соціально-педагогічне середовище, в якому відбувається самоактуалізація старших підлітків, на макро-, мезо- та мікрорівнях, то, відповідно, й ті чинники, що впливають на процес самоактуалізації, ми розглядаємо на цих рівнях. До макрорівня, на нашу думку, можна віднести вулицю, як попереднє місце перебування підлітка, сім'ю, з якої було вилучено вихованця, тощо.

Соціально-педагогічним середовищем самоактуалізації старших підлітків мезорівня ми визначили центр соціально-психологічної реабілітації, тому, відповідно, чинниками такої підтримки ми вважаємо групу ровесників, колектив центру, різноманітні форми діяльності у ЦСПР, а також навчальні курси, зміст яких пов'язаний із самоактуалізацією старших підлітків.

Відповідно, до соціально-педагогічного середовища мікрорівня ми відносимо тимчасовий колектив (група, в якій тимчасово перебуває підліток), а також особистісні характеристики: здатність до рефлексії, ціннісні орієнтації, самооцінка тощо.

Отже, результати теоретичного узагальнення дозволяють розглядати структуру самоактуалізації старших підлітків в інтегративній єдності трьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального й операційно-діяльнісного.

Перспективами нашого подальшого дослідження є створення та впровадження технологій самоактуалізації старшого підлітка у центрах соціально-психологічної реабілітації на основі визначеної структури зазначеного процесу.

Література

1. Байкова Л. А. Теоретико-методологічні основи дослідження взаємозв'язку психічного, психологічного й соціального здоров'я / Л. А. Байкова // Психологічні перспективи : наукове видання. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2010. – Вип. 15. – 254 с.

2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 208 с.

3. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : Видавництво ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – № 10. – 316 с.

4. Гошовський Я. Самоактуалізація й абсорбція як шляхи толерантної ресоціалізації депривованої особистості / Я. Гошовський // Психологічні перспективи: Наукове видання. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2008. – Вип. 11. – 210 с.

5. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 128 с.

6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.

7. Павлик Н. П. Виховна діяльність у притулку для неповнолітніх : монографія / Н. П. Павлик. – Житомир : ОП "Житомирська облдрукарня", 2008. – 228 с.

8. Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей : Постанова Кабінету Міністрів від 28 січня 2004 р. № 87 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-n>. – Назва з екрана.

9. Словник із соціальної педагогіки / авт.-уклад. Т. О. Логвиненко, Н. В. Гордієнко. – Дрогобич : Посвіт, 2007. – 160 с.

УДК 811:378.147

НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Кнодель Л. В.

У статті мова йде про різницю між такими поняттями, як "освіта" і "навчання". Вони розглядаються різними закордонними психологами та педагогами з різних точок зору. Ці роздуми де в чому збігаються. Головне – це два різні поняття, між якими існує серйозне розмежування і які не можна плутати.

Ключові слова: навчання, освіта, вчити вчитися, освітні стратегії, гуманістичні підходи.

В статье речь идет о различии между такими понятиями, как "образование" и "обучение". Они рассматриваются различными зарубежными психологами и педагогами с разных точек зрения. Эти размышления во многом совпадают. Главное – это два разных понятия, между которыми существует серьезное разграничение и которые нельзя путать.

Ключевые слова: обучение, образование, учить учиться, образовательные стратегии, гуманистические подходы.

The article focuses on the difference between such concepts as "education" and "training". Various foreign psychologists and educators discussed them from different perspectives. These reflections are very similar. The main thing – it's two different things, between which there is a major distinction and which should not be confused.

Key words: teaching, education, learning to learn, educational strategies, humanistic approaches.

Статья посвящена проблемам обучения иностранным языкам. Все данные формируются на иностранных источниках. В статье показано различие между такими понятиями, как "обучение" и "образование". Даются разные точки зрения на проблемы мотивации для изучения иностранных языков. Проблема изучения иностранных языков рассматривается в возрастном ракурсе.

Процесс приобретения образования – одно из самых важных и сложных человеческих стремлений. Одно очень известное изречение гласит:

"Образование – это то, что делается одним человеком, учителем, стоящим перед классом, передающим информацию другим ученикам, которые все готовы и в состоянии впитать в себя эту информацию" [1].

Эта точка зрения, однако, упрощает само понятие "образование", которое является чрезвычайно сложным процессом вовлечения и внутреннего взаимодействия между самим процессом обучения, намерениями педагога и его действиями, индивидуальными особенностями личности студента, его культурой и основами воспитания, обучающей средой и множеством других переменных величин.

Преуспевающий воспитатель должен быть именно тем, кто понимает сложности процесса обучения и кто может согласно этим знаниям действовать таким образом, чтобы обеспечить студентам возможность правильного принятия решений как внутри среды обучения, так и за ее пределами. Это замечание целиком и полностью относится к преподавателям иностранных языков.

Понимание социальных факторов, которые играют определенную роль в нашем все возрастающем понимании языка в качестве его пользователя, является существенным для всех преподавателей иностранного языка.

Существует целый ряд различных сфер, которые чрезвычайно интересны для преподавателей иностранных языков и которые непосредственно связаны с психологией и функционируют в ее поле.

В качестве примера можно рассматривать сферу обучения студентов в магистратуре, которая определяет вопросы, связанные с тем, как можно помочь студентам овладеть ценными стратегическими направлениями при обучении иностранным языкам. Это в свою очередь включает в себя понимание стратегий, которые студенты используют при выполнении того или иного задания.

Магистратура имеет ряд особенностей по своей структуре, задачам и целям относительно обучения иностранным языкам. Эти особенности определяются тем, что в магистратуру поступают студенты после освоения базового иностранного языка в надежде усовершенствовать эти знания в профессиональном плане.

Однако преподаватели иностранного языка в нашей стране сталкиваются с теми же проблемами, что и преподаватели, работающие на всех уровнях обучения иностранным языкам в других странах. Поэтому мы рассмотрим в начале общие тенденции в современных психолого-педагогических подходах в обучении иностранным языкам во многих странах мира. Очень важно обратить внимание на комплексные задачи мотиваций: что заставляет студента учить язык. Более глубокое понимание современных точек зрения по поводу того, какова мотивация людей для изучения иностранного языка, и теории мотиваций могут способствовать тому, чтобы преподаватели иностранных языков будут глубже понимать своих студентов.

Изучение задач мотивации помогут преподавателям иностранных языков соединить различные аспекты учебного процесса и сознательно принять решения относительно тех или иных действий на занятиях, основываясь на теоретических исследованиях в психологии и педагогике.

Цель этой статьи – обеспечить знакомство преподавателей иностранного языка с целым рядом ключевых подходов, в которых раскрываются современные аспекты психологии, для того чтобы помочь педагогам понять те пути, которыми идут их студенты и которые помогут им создать фундамент знаний, из которого они смогут черпать все необходимое для своих практических занятий.

Однако мы не можем предписывать педагогам, как внедрять ту или иную теорию в практику, так как самое ценное в процессе обучения выявляется в зависимости от ситуации, личности педагога и личности студента. Это было бы противоречием одному из самых важных наших утверждений о том, что педагог сам должен осознать эти новые идеи и теории таким образом, чтобы они будто бы были предназначены именно ему. Мы должны понять основное различие между образованием и обучением.

Многие выдающиеся педагоги и психологи, такие как Д. Пиаже, Б. Ф. Скиннер, Флавелл, Элкин, Браун, Дефоржес и Сазерленд в своих научных исследованиях пришли к общему пониманию по вопросу, что же такое образование и обучение. *"Обучение – это определенная часть образовательного процесса; но чтобы быть истинно образованным человеком, необходимо получить более обширные и ценные знания и понятия для своей жизнедеятельности"* [8; 9; 11; 4].

Оно должно охватывать все образование человека; чтобы осуществлять это, нужно разработать важные критерии образования. Одно из последствий неудачной попытки ввести разграничение между обучением и образованием состоит в том, что многие активные способы обучения, которые применяются в высших учебных заведениях, не всегда носят образовательный характер: в них отсутствуют реальные жизненные ценности.

Педагоги могут прекрасно работать в качестве инструкторов и делать большие обобщения процесса обучения относительно природных данных своих студентов, но пока этот процесс не будет действительно образовательным, все, чему будут обучать, будет носить весьма ограниченный характер.

В рамках обучения иностранному языку, например, многие языковые задания имеют незначительный личный интерес или уместность для студента; и это ограничивает образовательную значимость самого задания.

В процессе обучения сами педагоги должны поддерживать непрерывный процесс личной рефлексии, в пределах которой они становятся осознанными личной и культурной ценностью убеждениями, которые подводят фундамент под свои собственные действия и действия других людей. Таким образом, только

при возрастании своей значимости педагоги приходят к полному пониманию своих собственных беззаговорочных образовательных теорий и способов, в которых подобные теории влияют на профессиональную практику. Это поможет им понять, почему и как их преподавание может или не может привести к стоящему образованию.

Основные критерии обучения

– **педагоги должны максимально упростить все, чему они должны учить;**

– *задания должны быть поделены на небольшие последовательные сегменты;*

– *студентов надо поощрять трудиться своим темпом с помощью индивидуальных обучающих программ;*

– *обучение должно быть запрограммировано сочетанием предыдущих шагов и обеспечением чрезвычайно позитивных усилий, основанных на 100 % успех [7].*

Более того, очень важна фундаментальная система поощрений в качестве мощного влияния в формировании человеческого поведения.

Многие психологи и педагоги выражают заинтересованность в этической модификации поведения, которое может рассматриваться в качестве некоторой формы манипуляций или "промывания мозгов" в большей степени, чем образовании.

Необходимо понять многое в поведении студентов в целом при изучении иностранных языков, а также ряд аспектов, которые помогут значительно улучшить весь процесс обучения.

■ Во-первых, мы можем понять, как важно принимать в расчет студента как индивидуума, активно вовлеченного в конструктивную значимость. Когда студенты изучают новый язык, они в таких условиях активно вовлечены в создании собственного понимания языка, вводя информацию, которая их окружает также как и задания, которые даются студентам. Итак, для преподавателей иностранного языка важно помочь студентам, и лучше подбодрить их в этом процессе, чем видеть их в качестве пассивных получателей языковой информации.

■ Во-вторых, развитие мышления и его отношение к языку и опыту становится центральной точкой опоры процесса обучения. Совершенно ясно, что обучение иностранному языку, которое базируется главным образом на запоминании, не ведет к более глубокому пониманию.

■ В-третьих, необходимо подогнать требования любого задания к познавательному уровню, которое соответствует восприятию ученика [3].

Языковое задание, даваемое педагогом, не должно быть не слишком абстрактным для тех, кто еще не способен функционировать на этом уровне, и не слишком простым в том, когда концептуальный уровень ниже уровня компетенции студента. Многие психологи и педагоги подчеркивают важность достижения правильного баланса между степенью структуры на уроке и количеством гибкости, которая является его составной частью для того, чтобы позволить студентам обнаружить для себя принципы, идеи и факты. Также подчеркивается важность стимулирования умственной работы и интуитивного мышления у студентов. Это произойдет только в том случае, если студенты почувствуют уверенность и смогут рисковать, что само по себе должно поощряться чувством любознательности.

Для поощрения данного процесса педагоги должны задавать самые разнообразные по форме и содержанию вопросы. "Давая определенную тему или идею (концепцию), легко задавать тривиальные вопросы или подводить ребенка к задаванию тривиальных вопросов. Легко также задавать заведомо трудные вопросы. Искусство состоит в том, чтобы найти среднего уровня вопросы, но такие, какие обеспечат движение вперед".

Утверждение о целенаправленной помощи студентам в достижении современных знаний о мире имеет для нас значение в том плане, что указывает нам структуру заданий для обучения иностранным языкам.

Подобным образом замечание о достижении баланса между твердой структурой и гибкостью для раскрытия своих способностей применимо для

преподавателей иностранного языка. Мы должны найти баланс, с одной стороны, между аспектами обучения целевым языковым навыкам и умениям, и с другой стороны, развивающимися возможностями студентов анализировать язык для того, чтобы размышлять о том, как действует правило, попытаться попробовать себя в языковой тренировке и для того, чтобы учиться на своих ошибках. Только при развитии своего собственного понимания мира для нас существует возможность меняться и развиваться.

Если перевести это на язык обучения, то: иностранный язык не изучается с помощью простого запоминания дискретных понятий грамматики, функций или функциональных аспектов иностранного языка.

Скорее студенты должны быть вовлечены в активные действия осмысления, создания своего собственного понимания мира языка, который окружает нас. Очень важно применить гуманистический подход ко многим аспектам обучения иностранным языкам. Гуманистический подход подчеркивает важность внутреннего мира студента, мыслей и эмоций индивидуума в процессе всего развития человечества [2].

Это те аспекты процесса обучения, которыми часто и несправедливо пренебрегают, все-таки жизненно важны, если мы хотим понять обучение человека во всей совокупности.

"Только тот человек образован, кто научился приспосабливаться и изменяться, тот человек, который осознал тот факт, что ни одни знания не являются гарантией успеха, только процесс поиска знаний создает основу безопасности" [1].

Каковы же составляющие этой совокупности процесса обучения?

■ Во-первых, каждый обучающий опыт должен просматриваться в пределах содержания помощи студенту развивать чувство собственной индивидуальности и связи с тем, чтобы констатировать тот факт, что будущие цели реалистичны, т. е. обучение должно быть персонифицированным настолько, насколько это возможно.

Это позволит поддерживать ту точку зрения, что одна важная задача для учителя – это дифференциация, т. е. индивидуализация и поиск удовлетворения индивидуальных потребностей ученика в пределах содержания группы на занятиях.

■ Во-вторых, для того чтобы самореализоваться, студенту нужно помочь и его нужно подбодрить, чтобы он сделал свой выбор. Содержание учебного плана для каждого студента должно быть составлено в рамках *"таблиц-квирличиков"* для того, чтобы всякий посторонний информатор мог предсказать, что происходит на любом занятии в определенное время.

■ В-третьих, для педагогов важно придавать особое значение индивидуальности в своих студентах и поиску тех путей, которыми они познают мир в попытке продемонстрировать свою точку зрения [10; 12].

"Гуманистическое образование начинается с той мысли, что студенты разные, оно стремится помочь студентам любить себя больше и меньше друг друга" [3].

Гуманистические подходы имели значительное влияние на методологию преподавания иностранного языка.

Многие педагоги рассматривают потребность принятия гуманистического подхода при преподавании иностранного языка как стимул того, что они называют *"отчуждением"*, которое считается провалом в обучении современным иностранным языкам: отчуждение студентов от материала, от себя, от класса и от преподавателя. Гуманистический подход имеет целый ряд информационных подсказок для педагога:

- создавать чувство принадлежности (причастности);
- делать тему приемлемой для ученика;
- вовлекать личность целиком;
- пробуждать самосознание;
- развивать личную индивидуальность;
- пробуждать самоуважение;
- вовлекать в обучение чувства и эмоции;

- свести критику до мінімуму;
- пробуджати творчість;
- розвивати розуміння процесу навчання;
- пробуджати самоініціативу;
- дозволяти вибір;
- сприяти саморозвитку і вдосконаленню особистості [3].

Ці принципи добре поєднуються з комунікативністю групи і можуть мати потужний вплив на планування і виконання цільового завдання при вивченні іноземної мови.

Один з найважливіших висновків гуманістичного підходу в навчанні заключається в зростанні визнання того, наскільки життєво необхідно кожному індивідууму особиста цінність в процесі навчання. Наступна задача педагога – допомогти учням створити сильне почуття особистої цінності.

Гуманістичні підходи забезпечують нас потужною освітньою і пізнавальною інформацією стосовно повного залучення людини в знання / навчання.

Одним з важливих аспектів є увага до підходу до навчання видатного російського психолога *Л. Виготського*, коли він заперечував ту точку зору, що матеріал, який необхідно запам'ятати, потрібно розбити на невеликі сегменти, і вчити запам'ятовувати кожен сегмент окремо, розробляючи спеціальні вміння для кожного з них.

Взаємно він наводив докази на користь того, що зміст повинен складати кожен етап процесу набуття знань. Крім того, кожен етап процесу набуття знань повинен бути представлений у своїй складності, в той час як інформація і вміння для засвоєння цієї інформації повинні бути представлені окремо.

Іноді це відбувається в результаті процесу навчання, називається *продуктом*, і його намагаються ідентифікувати: яка ж дія з боку педагога більш ймовірно сприяє отриманню бажаного результату (т. є. хорошого екзаменаційної оцінки). Одним з важливих аспектів є аналіз основних якостей, які повинні мати хороші педагоги: "Видатний педагог повинен бути надихаючим викладачем, якому цікаві студенти; активним вченим, якого шанують рівні йому за інтелектом; і фахівцем, який ефективно організує сам процес навчання; і тим, хто доступний, як студентам, так і своїм колегам". В результаті досліджень було визначено дев'ять ключових факторів, які сприяють ефективному навчанню:

- ентузіазм вчителя;
- різноманітна активність під час уроку;
- поведінка на заняттях, орієнтована на результат;
- визнання і стимулювання студентських ідей;
- нестача критики;
- використання структурних елементів на початку і в процесі занять;
- керівництво відповідями студентів [2; 9; 4].

Практично всі ці складові мають відкритий характер для різних інтерпретацій, так як в реальному світі хороші педагоги бувають різними з якими індивідуальностями і методами викладання. Тому вважається, що вони будуть працювати по-різному, відповідно до їх індивідуальності і навчальної ситуації.

Було виявлено 10 елементів, які є елементами хорошого навчання:

- створення атмосфери розслаблення і задоволення на заняттях;
- постійний контроль на заняттях;
- пояснення матеріалу в цікавій і мотивованій формі;
- забезпечення умов таким чином, щоб учні розуміли роботу;
- роз'яснювати, що учні повинні робити і чого вони повинні досягти;
- знати, що слід очікувати від учнів;
- допомагати учням в складних ситуаціях;
- сприяти пробудженню в учнях самоповаги;
- розвиток особистих, зрілих відносин зі студентами;
- демонстрація особистих талантів або знань [1; 2].

При составлении заключения по поводу результатов данного исследования авторы оказались перед дилеммой, хотя они и определяют эти элементы термином "*мастерство*", они не могут сделать простых указаний или обобщений о том, как наиболее эффективно преобразовать сложные знания в руководство к действию. И все-таки нам кажется полезным попытка придать очертания и сделать модель такому понятию, как "*хороший преподаватель*".

Главная мысль, которая пронизывает все работы на эту тему, – это то, что центральным компонентом мотивации обучения являются собственные чувства студента: компетенция и самоорганизованность, которые лучше всего могут быть приобретены с помощью выработки собственных решений проблем. В этом отношении ничто не наследуется как успех: "*Мотивация овладения новыми проблемами, самое вероятное, происходит от удовольствия, полученного от удовлетворения найденным решением какой-то проблемы в прошлом...*" [2; 3; 4].

"*Понимание того, почему результат правильный, понимание логики принятия данного решения дает студенту ощущение способности и компетенции того, что это более значимо, чем внешнее давление. Если же студент не понимает своего собственного пути решения данной проблемы и у него нет уверенности в ее решении, то он вряд ли в будущем будет готов мотивировано двигаться дальше*" [5; 6; 7]. И далее:

"*Решение задач – это, без сомнения, мощный познавательный инструмент. Однако я бы предложил: эта сила может значительно возрасти, если студент будет рассматривать ее как забаву*".

Убедительным образом такие педагоги, как Х. Гарднер, Браун и другие, оспаривают тот факт, что все подходы к обучению, несмотря на их различия, можно рассматривать, как организованную попытку помочь людям привести в свою жизнь некоторый смысл [6; 1].

"*Для обогащения образования опытом необходимо понимать, что цели должны быть личностными и имеющими значимость и важность в определенном отрезке человеческой жизни.*

Цели также должны быть жизнеспособными, то есть они должны оказаться полезными и эффективными при посреднических сделках по накоплению знаний, жизненных впечатлений о мире и людях". Рассматривая эту проблему под углом зрения сущности эффективного процесса "*обучение – изучение*", становится понятным, каким образом цель становится определяющей и путеводной в диалогах, которые создают, связывают и расширяют личные цели. Мы видим, что образование становится заинтересованным с помощью людей, которые хотят создать свои собственные цели. Мы также понимаем, что, предоставляя студентам активность в решении проблем, мы тем самым уже внедряем часть данного подхода в практику.

"*С точки зрения профессиональной перспективы обучение – это борьба за открытие и утверждение постоянной практики, определенного набора действий, которые решают проблемы, которые предлагаются определенными темами и группам*" [6; 7].

Как педагоги мы не просто открываем ворота к знаниям, мы сами представляем собой или даже воплощаем в себе целый учебный план. Мы не просто раскрываем то, что мы знаем, а нашу позицию по отношению к этой информации, личную причастность этой информации к нам и различные ответвления этой информации. В то же самое время педагоги накапливают опыт в отношении со студентами для будущих поколений. Как педагог, так и студенты, приобретают новую форму, развивая пути понимания процесса обучения, информационные структуры и значение, которое они придают событиям и идеям, как результат этих интерактивных процессов.

Они, таким образом, постоянно вновь и вновь создают впечатление друг о друге. Дело в том, что в процессе обучения, мы, по сути, приглашаем студентов к обсуждению учебного плана, мы вынуждены находиться под влиянием их уважения к этому приглашению, и вынуждены строить наши действия и отношение в соответствии с их отношением к нам.

Здесь очень важно, что касается педагогов, стать более осведомленным в отношении к своим убеждениям и тем путям, которые помогают им осознавать

окружающий их мир, особенно их отношение к вопросам образования, воспитания и обучения. Кроме того, они должны осознавать, что они сами меняются под влиянием своих учеников, и что их слова, действия, поведение и взаимодействие формируют часть осмысления информации каждого студента индивидуально.

Мы должны развивать нашу осознанность других точек зрения в случае различных перспектив на обучение и тем, в соответствии с нашими собственными убеждениями, каковы эти стандарты и ценности. В таком случае мы должны дать точное определение того преподавателя, которого мы хотим, и искать, воспитать его в нашей повседневной практике, в нашем поведении и в наших взаимодействиях в сфере "обучения – познания" [1].

Конструкция понятия "идеал – преподаватель" невероятно многогранна. Убеждения преподавателя верны относительно обучения и обучающихся и самих себя как действующих индивидуумов в пределах той роли, которую играют преподаватели в процессе обучения [11].

Прежде чем мы сделаем это, необходимо рассмотреть целый пласт понятий "убеждения преподавателя". Растущий остов доказательств показывает, что преподаватели в высшей степени находятся под влиянием своих убеждений, которые в свою очередь самым тесным образом связаны с их ценностями, кругозором и их пониманием своего места в этом мире.

Одно обстоятельное резюме литературы по теме "убеждения преподавателя" делает заключение, что они имеют большее влияние, чем знания преподавателя по поводу того, как планировать занятие, какие принимать решения и как осуществлять занятия в общем.

Убеждения, как не печально это констатировать, очень трудно определить и оценить, но, как оказалось, существует целый ряд вспомогательных определений, которые могут нам помочь в этом вопросе. Они имеют тенденцию – быть культурно обусловленными, сформированными в ранний период жизни и противостоят изменениям.

Убеждения в вопросах обучения формируются во время обучения в высших учебных заведениях. Наши убеждения в определенной области или по определенной теме могут быть не только связанными, но и иметь отношение к другим центральным частям нашей системы личных убеждений – нашего отношения и наших ценностей о мире и нашего места в нем. Так как их трудно измерить, нам обычно приходится отделять человеческие убеждения от человеческого поведения, учитывая расхождения между словом и делом.

Ранее мы подчеркивали важность раздумий педагога по поводу своего собственного поведения для того, чтобы точно определить его собственную неясную систему убеждений и помочь ему прояснить, что для него лично важно и имеет значение. Даже если педагог действует спонтанно или по привычке, не размышляя о своем поведении, такие действия, тем не менее, подкреплены глубоко укоренившимся убеждением, которое, возможно, никогда не высказывалось вслух или было неярко выраженным. Итак глубоко укоренившееся убеждение в том, как, изучаются иностранные языки, будет превалировать на занятиях в большей степени, чем особая методика, которую студентам велено принять, или учебное пособие, которому они должны следовать. Если преподаватель является педагогом, который постоянно эволюционирует в свете новых знаний своих убеждений о языке, о том, как ему обучать, или об образовании в целом, то решающим моментом является тот факт, что преподаватели должны сначала понять и выразить свои собственные теоретические перспективы.

Психолог Р. Мейган предлагает рассматривать студентов метафорически в качестве:

- сопротивляющихся;
- хранилища;
- сырья;
- партнеров;
- исследователей-индивидуумов;
- демократических исследователей [3].

Он рассматривает эти градации в контексте, который отражает силу взаимоотношений между преподавателем – учеником. И так при первых трех определениях преобладает преподаватель. В то время как в трех последних в активный процесс постепенно вовлекаются студенты.

Определяя студентов в качестве сопротивляющихся, считая студентов людьми, которые не хотят, но делают так, потому что они такие изначально, – главный постулат его размышлений. Такая точка зрения дала толчок к широко распространенному обобщению, что сила и наказание самый лучший способ преодолеть подобное сопротивление на занятиях.

Даже в самой легкой форме убеждение, что студенты не начнут заниматься без наличия у них, по выражению *Брунера*, "*воли учиться*", приводит нас к той точке зрения, что *обучение – это естественный процесс* [2].

Такие подходы, как обучение коммуникативному языку, строятся в некоторой степени на концептуализации студентов. Более того, подходы к обучению иностранным языкам, основанные на заданиях, включают распространение заданий среди студентов со свободой действий при выполнении этих заданий, и конечно же, именно преподаватель выбирает соответствующий род деятельности. Убеждения педагога по поводу обучения также важны, как и их точка зрения на студентов, хотя они представляют собой весьма запутанную связь.

Обучение, конечно же, невозможно изолировать от познания. Вопрос о том, что делает преподавателя хорошим педагогом, должен быть обязательно связан с тем, что, как и каким образом студенты учатся и для чего точно необходимо это обучение. Это важно не только для преподавателей иностранного языка, но и для других педагогов.

Если мы действительно хотим быть хорошими преподавателями, мы должны уяснить, что мы понимаем под понятиями "*обучение / познание / изучение*", только после этого мы сможем узнать, каких результатов должны достичь наши студенты. Если наша цель обучения в той мере, чтобы сдать экзамен, то мы должны четко представлять наши пути достижения этой цели. Если, с другой стороны, мы рассматриваем изучение нового иностранного языка как процесс продолжительностью всей жизни с более широкими социальными, культурными и познавательными вовлечениями, тогда мы должны избрать совершенно другой подход.

В результате всестороннего обзора литературы относительно концепции обучения *Гау* и *Кембер* предполагают, что большинство подходов можно суммировать под следующими заголовками:

- качественный прирост знаний;
- запоминание;
- приобретение фактов, методики проведения занятий;
- абстракция значений;
- процесс интерпретации, нацеленный на понимание реальности;
- некоторые формы личного изменения [1].

Первые три из этих концепций можно удобно суммировать под одним заголовком "*репродуктивный*" подход, в то время как три следующие могут рассматриваться как основанные на цели. Конечно, неблагоприятно рассматривать такие подходы как взаимно исключаемые.

Большинство методов, используемых в преподавании иностранных языков, производят впечатление принадлежащих к некоторым категориям, которые частично совпадают, и точка зрения большинства педагогов состоит в том, что нужно внедрять сочетание этих методов.

Однако можно привести несколько примеров для иллюстрации этих категорий, "*количественный скачок*" в языке может привести к трансмиссии языка в том, как он функционирует, или к объяснению грамматических правил. Заучивание лексики или временных форм глагола может принадлежать в большей степени к "*запоминанию*"; обучение студентов таким умениям, как осмысление (догадка) значений слов из контекста, в большей степени относятся к "*обучению методике*".

"*Абстрактное значение*" – это особенно интересная категория, которая, по всей видимости, принадлежит в большей степени к коммуникативному

подходу в преподавании иностранных языков и к методике обучения в таких видах деятельности, как аудирование с последующим заданием, чтение с информациональной передачей содержания или задания, требующие многозначных взаимодействий.

Эта особая методика принадлежала бы к пятой категории, "*объяснительный процесс, нацеленный на понимании реальности*", обеспечивающий использование языка для отображения реальности.

Заключительная категория "*некоторые формы личностных изменений*" будет иметь особое применение к тому, как преподается язык.

Убеждение в этой форме обучения привело бы к разделению деятельности, которая имеет личную значимость или уместность студентов, ведущую к некоторым личным победам, таким, как научить думать, научить некоторым социальным умениям или изучению мира. **Стоящее обучение:**

- это сложный процесс;
- производит личностные изменения некоторого рода;
- включает создание новых соглашений, которые относятся к личности;
- может принимать целый ряд различных форм;
- всегда находится под влиянием содержания обучения [9; 10].

Конечно же, наивно думать, что все студенты, посещающие занятия по изучению иностранных языков, там именно потому, что они хотят там быть. Существует множество возможных причин, когда преподаватели иностранных языков могут встретить определенное сопротивление некоторых студентов. Однако, если ученики рассматриваются точно как участники пассивного сопротивления, преподаватели с успехом могут использовать методы принуждения в большей степени, чем искать пути помощи им в желании изучать иностранный язык или поиск ценности в том, что они делают.

Что мы хотели подчеркнуть в этой статье – это то, что использование силы и наказаний никогда не считалось особенно полезным, помогая студентам овладеть иностранным языком или поощряя любовь к языку в течение всей жизни; значительно более эффективным является способ помощи сопротивляющимся студентам. Общая концепция относительно студентов именно та, при которой они рассматриваются как вместилище для наполнения знаниями. Эта концепция иногда приписывается теории "*кружки и кувшина*" [5].

Преподаватель рассматривается в качестве огромного кувшина, наполненного знаниями, которые вливаются в студенческие кружки или в качестве вместилища, которое в свою очередь может только принимать определенный объем этих знаний, в соответствии с размером IQ студента.

И вновь мы можем видеть, что обучение и передача информации становится естественным способом деятельности педагогов, которые начинают с некоторым высокомерием, особенно, если они считают что ум – это что-то, что зафиксировано при рождении и остается неизменным.

Фраер описывает этот принцип как "*банковское дело*" – концепцию образования, где студенты подобны банковскому счету, на чей депозит кладутся знания или позже берутся оттуда с определенными целями, такими как экзамены. Итак если преподаватели иностранных языков рассматривают своих студентов как вместилище с определенным количеством специфической языковой способности, которая обуславливает их способность впитывать знания по иностранному языку, они, вероятно, должны принять методы, которые включают в себя передачу языковых тем своим студентам. Известна еще одна общепринятая метафора относительно студентов как сырьевого материала, как глины, из которой можно лепить прекрасное произведение искусства, или строительный материал, из которого можно построить прочное и прекрасно спроектированное здание [5].

В заслугу этого метода было сказано много приятных слов постольку, поскольку многие из нас помнят то влияние, которое оказывали на нас воодушевленные преподаватели, и эта точка зрения в действительности формирует некоторую часть социально интерактивных теорий. Однако существует также опасность манипуляции студентами и придания им формы по желанию педагога. Представление студента как клиента акцентирует большее внимание на опре-

делении познавательных потребностей и начинает изменять природу отношений между преподавателем и учеником. Многие взрослые, изучающие иностранные языки, начинают с предубеждения, и эта точка зрения превалирует в преподавании иностранного языка для специальных целей в течение многих лет.

Будущие магистры, по всей видимости, должны знать, что они хотят учить и сколько времени и денег они приготовили для инвестиций в это, потому что роль педагога может рассматриваться как попытка удовлетворения этих потребностей. Альтернативная концепция рассматривает студента магистратуры в качестве партнера, где акцент перемещается от консультаций до переговоров и где для преподавателя возможно, по условиям *Фраера*, "*взять на себя роль студента среди студентов*" [5].

Главное в данной ситуации принять на себя не равенство, а доленое участие внутри той ситуации, когда педагог осознает себя студентом. Точка отсчета для такого преподавателя состоит не в том, что он говорит: "*Я ответственен*", а он говорит себе: "*Давайте решать вместе, как мы можем с пользой провести время вместе*". На занятиях студенты могут рассматриваться как партнеры при вовлечении их в дискуссии о том, какой деятельностью заняться, интересуясь у них, какие темы им интересны, или позволяя им выбрать книги для чтения. Это именно та точка зрения, при которой подводится фундамент под использование учебных программ при обучении иностранным языкам. Две следующие возможные точки зрения на студента магистратуры рассматривают его как индивидуального и демократического исследователя. В первой роли преподаватель полностью становится одним из помощников, работающим в значительной степени, исходя из перспектив организации занятий таким образом, что они не дают студентам возможности исследовать самого себя и делать свое собственное заключение с минимумом побуждений от педагога.

Мы постоянно подчеркивали сложность и динамическую природу взаимодействия между отдельными элементами. А теперь мы попытаемся суммировать некоторые из главных вопросов, затронутых в данной статье, презентуя основные предложения, которые мы считаем решающими для преподавателей иностранного языка.

Между образованием и обучением существует различие.

Наше первое предположение состоит в том, что мы твердо уверены и что составляет фундамент нашего исследования – между образованием и обучением существует различие. Это утверждение предполагает важным считать тот факт, что обучающий опыт может внести значительный вклад как в образование в целом, так и в обучение иностранному языку в частности. Это верно, если ситуация включает информативное задание, рассказ, разыгрывание ситуации, разработку того, как особая языковая форма или различительные пары действуют при изучении фонетики. Важный аспект образовательного опыта состоит в том, что студенты воспринимают ценность задания – каждый для себя и для своего собственного развития. Такое посредничество играет решающую роль, помогая индивидууму понять важность того, что от него требуется, а также ценность ситуации за ее пределами.

Однако мы можем спорить о том, что для преподавателя важно также внедрить цели, которые существенны на протяжении всей жизни – это обучение в группах, научить уважать друг друга, научить уважать другие культуры, научить умениям, которые будут использоваться в будущем, если они должны попытаться внедрить познавательные ценности и принципы в процесс изучения иностранного языка. Если сдача экзамена представляет собой краткосрочную цель, а она запечатлелась как долгосрочная цель, то более глобальное отношение к обучению, включая развитие личности в целом, принимается как более познавательная установка [1; 2; 3].

Студенты учат то, что для них имеет значение.

Конструктивистская точка зрения на обучение говорит нам, что студенты вовлечены активно в понимание информации, представленной им. Однако этот процесс не всегда сознательный. Каждый индивидуум будет создавать различные сообщения из полученных исходных данных.

Для преподавателей иностранного языка важно осознавать тот факт, что ни при каких языковых исходных данных мы не можем предсказать, что будет учить каждый индивидуум или как будет развиваться языковая система студента. Индивидуумы стремятся учить то, что, по их мнению, стоит учить, но это, конечно же, отличается от личности к личности. Некоторые люди считают, что ценно изучать именно тот язык, а не другой.

В ограниченном смысле некоторые студенты, изучающие иностранные языки, считают важным изучение лексики в широком аспекте, в то время как для других более ценно изучение ограниченной лексики в профессиональном аспекте. Некоторые придают особенно большое значение качеству произношения, в то время как другие видят приоритет в приобретении навыков беглой речи, неважно насколько плохим или хорошим является их произношение. Пока учителя не поймут то, что их студенты считают важным и значимым, они не смогут иметь всю информацию и сделать свои занятия более мотивированными [11; 12].

Студенты изучают иностранный язык так, как они считают важным для себя.

Одна из основных предпосылок заключается в том, что все студенты разные и будут привносить в учебный процесс уникальный набор личных свойств, предпочитаемые способы обучения и обучающие стратегии. Студенты будут осмысливать обучающие ситуации и учебные задания, таким образом, которые присущи только им и являются уникальными.

Преподаватель, тем не менее, не может предполагать, что все его студенты будут выполнять любое задание одинаково. Преподавателю, тем самым, необходимо подготовить разнообразие языковых заданий, обучающих действий, которые позволят использовать различные обучающие стили и индивидуальные предпочтения и персоналии: некоторые визуальные, некоторые слуховые, некоторые увлекающие движения, некоторые интерактивные и некоторые аналитические.

Также важно, чтобы преподаватели понимали необходимость помощи студентам формулировать свои обучающие стратегии в том направлении, которое имеет значение для них, содействовать им в поиске их собственного стиля, определению их собственной силы и развитию собственного самопознания [10; 11].

Студенты учатся лучше, если они ощущают контроль за тем, что они учат.

На протяжении всех наших дискуссий мы подчеркивали важность того, что индивидуумы делают выбор в определении своих целей, того, с чего они должны начать и что они должны контролировать.

Преподаватели должны, со своей стороны, способствовать тому, чтобы студенты делились своими мыслями относительно своих целей и ставили цели в соответствии с изучением языка; помогать студентам сделать выбор, способствовать воспитанию чувства личной ответственности за свои действия. Для студентов, изучающих иностранный язык, это означает выбор книг и текстов для чтения, поиск путей записи и заучивания лексики, поиск возможностей использования и языковой практики, как следует использовать грамматические навыки, мониторинг своего собственного учебного процесса в направлении цели или обсуждение своих целей в изучении иностранного языка более самостоятельно [4].

Обучение тесно связано с тем, как люди оценивают себя.

Индивидуальная самооценка имеет значительное влияние на то, как он или она учатся.

Если человек имеет негативную самооценку, как изучающий иностранный язык, то, вероятно, он испытывает страх при пользовании иностранным языком и будет избегать рискованных ситуаций и инициировать общение на этом языке. Если человек имеет позитивную самооценку, то он, вероятно, ставит перед собой более оптимистические цели для вовлечения себя в рискованные ситуации и поиск возможностей для пользования своими знаниями иностранного языка.

Мы, однако, указывали на опасность слишком заниженной и нереально завышенной самооценки [6].

Обучение происходит в социальном контексте через взаимодействие с другими людьми.

Если мы принимаем интерактивную точку зрения на обучение, мы понимаем природу происходящих взаимодействий как ключ к обучению.

Это особенно очевидно в случае обучения иностранному языку, где пользование языковыми знаниями существенно для социальной активности и взаимодействие с целевой языковой направленностью является неотъемлемой частью процесса обучения.

Учителя должны особенно осознавать свое влияние на взаимодействие, которое происходит на занятиях.

Эти взаимодействия могут усиливать чувство принадлежности к учебному процессу, они могут содействовать поведению с обеих сторон, они могут содействовать усилению личного контроля и позитивной компетенции [3].

То, что делают преподаватели на занятиях, будет влиять на их собственные убеждения и отношения.

Действия преподавателей на занятиях и их взаимодействие со своими студентами будут явно или косвенно отражать их собственные убеждения по поводу обучения, их точки зрения на мир, их самооценку и их отношение к своим студентам. Итак, какую бы методологию не поддерживали преподаватели, какой бы учебник или программу они не выбирали, все, что происходит на занятиях, будет находиться под влиянием их убеждений относительно процесса обучения. Даже если страна или учреждение принимает коммуникативный учебный план или соответствующие учебники, все-таки то, что действительно происходит на занятиях, будет отражать сочетание убеждений преподавателя и студентов относительно изучения языка и конечных целей образования, также как уникальный способ того, как отдельное занятие социально строится преподавателем и студентом [10].

Роль преподавателя в качестве посредника на языковых занятиях в классе очень важна.

Речь идет о роли преподавателя при усиленном приобретении знаний, и, часто ограниченно, представляют задания, которые обобщают обстоятельства, при которых происходит взаимодействие между двумя или более студентами. Будучи более чем второстепенным, преподаватель является жизненно важным в насаждении именно той атмосферы для обучения, для развития уверенности, для воспитания уважения к личности, для воспитания чувства принадлежности к обучению, развития оценки обучающихся стратегий, для продвижения к автономии студента.

Обучающие задания представляют собой связующее звено между учителями и учениками.

Обучающие технологии, которые выбирает преподаватель, и то, каким образом он их представляет, отражает их убеждения и ценности; студенты, в свою очередь, будут интерпретировать свои действия таким образом, каким они считают важным для себя. Итак, обучающие задания представляют собой связующее звено между преподавателем и студентом. Они упрощают те задания, которые даются учебниками, учебными программами и учебными планами. Эти задания постепенно интерпретируются преподавателем и студентом с целью передачи всякого обобщения относительно различных типов обучения иностранному языку в случае экстремально трудных заданий. Тем не менее, преподаватели должны уяснить себе, каковы их конечные цели обучения, и попытаться внедрить это через представленные задания.

Обучение испытывает влияние от ситуации, в которой оно происходит.

Как мы видели, вся ситуация, где происходит обучение, испытывает значительное влияние на любой процесс обучения. Кроме того, культурный фон студента и его точка зрения на культуру будут иметь влияние на ситуацию, к которой относится изучаемый язык. Таким образом, существуют многочисленные факторы, влияющие на успех, с которым изучаются различные языки.

Литература

1. Brown A. L. Psychological theory and the study of learning disabilities / A. L. Brown and J. C. Campione // American Psychologist. – 1986. – 41(10). – P. 159–168.
2. Bruner J. S. The Process of Education / J. S. Bruner. – Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1960. – 478 p.

3. Elkind D. Children and Adolescents / D. Elkind. – L. : Oxford University Press, 1970. – 564 p.
4. Flavell J. H. Developmental Studies of Mediated Memory / J. H. Flavell // Advances in Children's Development and Behaviour / ed. H. W. Reese and L. P. Lipsitt. – N. Y. : Academic Press, 1970. – 765 p.
5. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – N. Y. : Continuum, 1970. – 678 p.
6. Gardner H. Frames of Mind / H. Gardner. – N. Y. : Basic Books, 1963. – 798 p.
7. Govv L., D. Kemher. Conceptions of teaching and their relationship to student learning / L. Govv, D. Kemher. – British Journal of Educational Psychology, 1993. – P. 63, 20–33.
8. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children / J. Piaget. – N. Y. : International Universities Press, 1966. – 1045 p.
9. Piaget J. The Principles of Genetic Epistemology / J. Piaget. – N. Y. : Basic Books, 1972. – 987 p.
10. Piaget J. To Understand is to Invent / J. Piaget. – N. Y. : Viking Press, 1974. – 856 p.
11. Skinner B. F. The Technology of Teaching / B. F. Skinner. – N. Y. : Appleton – Century – Crofts, 1968. – 678 p.
12. Skinner B. F. Upon Further Reflection. Englewood Cliffs / B. F. Skinner. – N. J. : Prentice Hall, 1987. – 897 p.

УДК 378.14.12.37

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ АСПІРАНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ

Коваль О. Є.

У статті проаналізовано сутність поняття "професійний саморозвиток" та теоретично обґрунтовано шляхи активізації цього феномену у майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах аспірантури.

Ключові слова: саморозвиток, професійний саморозвиток, самоактуалізація, професійна самоосвіта.

В статье проанализировано сущность понятия "профессиональное саморазвитие" и теоретически обоснованы пути активизации этого феномена в будущих преподавателей экономических дисциплин в условиях аспирантуры.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, самоактуализация, профессиональная самообразование.

The author analyzes the notion of "professional self-development" and gives theoretical substantiation of ways to activate this phenomenon in future teachers of economic disciplines in conditions of a doctoral program.

Key words: self-development, professional self-development, self-actualization, professional self-education.

Постановка проблеми. Переорієнтація сучасної вищої освіти на європейські стандарти, забезпечення соціально-економічного і культурного розвитку Української держави передбачає підготовку компетентних фахівців – кадрів вищої кваліфікації, здатних до особистісного і професійного зростання, фаховий вишкіл яких здійснюється в соціальному інституті аспірантури. Аналіз системи підготовки науково-педагогічних працівників дає підстави зауважити, що на сьогодні аспірантура покликана здійснювати ґрунтовну психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку викладачів професійної школи, забезпечувати безперервність освіти й фахову спрямованість викладацької діяльності. Проте галузеві стандарти більшості спеціальностей економічного профілю, які визначають зміст професійної підготовки, зорієнтовані здебільшого на фахову освіту. Тому однією з нагальних потреб професійної освіти є активізація професійного саморозвитку аспірантів економічних ВНЗ, що забезпечить формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності.

Незважаючи на значний інтерес науковців до досліджуваного питання, проблема активізації професійного саморозвитку аспірантів – майбутніх викладачів вищої економічної школи до сьогодні не була предметом спеціального науково-педагогічного дослідження. Проте в сучасній теорії наукового знання вже склалися необхідні передумови й накопичені певні джерела широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих, в основному, на дослідження професійного становлення, розвитку та самовдосконалення особистості (Л. Анциферова, О. Бодальов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін). До вивчення проблеми готовності особистості до педагогічної діяльності зверталися багато дослідників, зокрема: О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, С. Сисоєва, О. Щербаков. Професійна підготовка, професійне становлення та особливості професійної діяльності викладача ВНЗ розглядали О. Бусигіна, О. Гура, М. Дяченко, І. Ісаєв, Л. Кандибович, В. Лозова, Г. Матушевський, О. Мороз, В. Юрченко [8, с. 3]. Питання модернізації вищої освіти у своїх працях висвітлювали В. Байденко, І. Бех, О. Глузман, В. Кремень, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, О. Сухомлинська [1, с. 4]. Дали визначення і обґрунтували поняття "професійний саморозвиток педагога" такі учені, як К. Альбуханова-Славська, І. Д. Бех, О. Жигло, І. Зязюн, М. Ісаєв, С. Кульневич, С. Курдюмов, Л. Мітіна,

І. Пригожин, В. Сластьонін, В. Слободчиков, О. Тихомиров та ін. До питань активізації творчого потенціалу майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності зверталися О. Виговська, Н. Кічук, Л. Кондрашова, О. Цокур. Проблемі педагогічного професіоналізму висвітлено у працях Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміної, І. Малафіїка, В. Семиченко, Р. Хмелюк. Шляхи модернізації соціального інституту аспірантури в умовах глобалізаційних перетворень та євроінтеграції визначали В. Байденко, О. Глузман, Л. Кондрашова, К. Корсак, Н. Ничкало, В. Кравець, О. Савченко. Основи професійної підготовки майбутніх економістів висвітлено в працях Ф. Акермана, Т. Жижко, В. Крамаренко, О. Тришиної, Ю. Фокіна та ін. [8, с. 4]. Дослідженням інтенсифікації наукової та науково-педагогічної освіти майбутніх кадрів вищої кваліфікації присвячували М. Алексов, Ж. Таланова, Г. Терещук, Т. Бендюкова, О. Бухнієв, А. Хижна, В. Чайка, О. Янкович.

Попри суттєві доробки вітчизняних і зарубіжних учених, виходячи з недостатньої теоретичної розробки проблеми, пов'язаної з підготовкою аспірантів економічних ВНЗ до педагогічної діяльності та відсутності розгорнутої, послідовної концепції професійного саморозвитку особистості аспіранта – майбутнього викладача вищої школи, **метою** статті є аналіз сутності поняття "професійний саморозвиток" та теоретичне обґрунтування шляхів активізації цього феномену у майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах аспірантури.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Твердження К. Д. Ушинського про те, що педагог живе доти, поки вчиться в сучасних умовах, сьогодні досить актуальне [9, с. 77]. У сучасному суспільстві нагальною є проблема підготовки фахівців, котрі спроможні швидко приймати самостійні нестандартні рішення у розв'язанні професійних завдань. Такий підхід передбачає навчання аспірантів самостійно-творчих дій, що відображаються в самоосвітній навчально-пізнавальній діяльності майбутніх фахівців – активізації професійного саморозвитку, що є свідомою функцією, спрямованою на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних наукових досліджень дозволив виділити істотні характеристики цього феномену. Так, виокремлено два підходи до розуміння поняття саморозвитку: психологічний та процесуально-організаційний [6, с. 2]. Представники психологічного підходу (В. Андрєєв, Г. Балл, О. Сухоленова, О. Слободян, М. Бердяєв, К. Вазіна, М. Мамардашвілі, Т. Тихонова, Н. Лосева) розглядають саморозвиток як: певну внутрішню активність, вид творчої діяльності, що "зумовлює продуктивне особистісне зростання"; "потребу людини, яка прагне до самозвільнення, оволодіння собою; шлях до гармонізації відносин із собою і навколишнім світом; зовнішньо організований процес особистісного та професійного самозмінення, самовдосконалення; процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів [4]. Представники процесуально-організаційного підходу (М. Костенко, Л. Мітіна) визначають саморозвиток як становлення особистості з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньозначущих впливів, тобто наголошується необхідності двох складових процесу: зовнішньої і внутрішньої.

Зважаючи на дослідження вчених, визначаємо саморозвиток як внутрішній процес цілеспрямованого впливу, самозміни, вищий рівень саморуху з метою продуктивного особистісного зростання. Конкретизуючи категорію саморозвитку до професійної сфери, формулюємо професійний саморозвиток як цілеспрямований процес удосконалення професіоналізму майбутнього фахівця з метою вироблення чи удосконалення професійних якостей, активізації здібностей, набуття нових знань, умінь і навичок, необхідних для фахової діяльності і самореалізації у майбутній професійній діяльності.

В умовах аспірантури професійний саморозвиток визначається потребою фахівця в саморусі, готовністю включатися до професіогенезу на основі відкритості до інновацій та творчої вибірковості в їх оптимальному застосуванні, гнучкого ставлення до зовнішніх впливів, відмови від догматизму і консерватизму на основі акмеологічного підходу до власного зростання.

Саморозвиток майбутнього фахівця потребує постійного ускладнення діяльності аспіранта в процесі навчально-пізнавальної діяльності. На початкових

етапах формування професіонала саморозвиток аспіранта здебільшого залежить від зовнішніх умов, що визначаються особливостями навчального середовища (спеціально створеними педагогічними умовами, де діяльність аспіранта зумовлена засобами інтерактивних технологій). Зовнішні умови, які створюються для активного професійного занурення аспірантів у модель фахової ситуації, впливають на процес розвитку майбутнього фахівця через внутрішні умови, котрі містяться в самому індивіді (потреби, інтереси, прагнення), що відповідає формулі детермінації [5, с. 243]. В результаті відбувається професійно спрямований саморух, якому властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов, коли зовнішнє, об'єктивне в процесі засвоєння індивідом стає внутрішнім, суб'єктивним [5, с. 243]. Ефективна мотивація аспірантів до навчання – це один із способів підвищення якості навчального процесу, який знімає проблеми напруженості в процесі навчання, створює атмосферу позитивного емоційного настрою й співробітництва учасників навчально-виховного процесу, спрямовує тих, кого навчають, на практичне сприйняття їхньої навчальної діяльності, підвищує самооцінку особистості майбутнього педагога в навколишньому середовищі. Майбутнім науково-педагогічним кадрам недостатньо пасивних інтерпретацій лекційних матеріалів у процесі навчання в аспірантурі. Їм необхідні ґрунтовні теоретичні знання, отримані шляхом самостійного творчого пошуку, скерованого викладачем, а також практичні навички, отримані в процесі адаптації теоретичних знань до майбутнього фаху (через використання інтерактивних методів навчання (ділові й сюжетно-рольові ігри), вирішення проблемних ситуацій). Лише так можна досягнути найвищого ефекту в організації навчального процесу та внутрішній мотивації аспірантів. Тож розрізняють зовнішні і внутрішні джерела активності професійного саморозвитку [9, с. 78]. Зовнішні джерела (вимоги та очікування середовища) все ж виступають основними і визначають напрям та глибину необхідного саморозвитку. До них відносять педагогічне середовище (колектив, моральний клімат, корпоративність чи зневага), стиль управління навчальним закладом (створення сприятливих умов праці, демократичний чи авторитарний стиль керівництва) і чинник часу (час для читання спеціальної літератури, написання дисертації, відпочинку, уникнення професійних стресів, попередження синдрому "професійного емоційного вигорання"). Викликана зовні потреба майбутнього педагога у самовихованні надалі підтримується особистісним джерелом активності (переконаннями, почуттям обов'язку, відповідальності, професійної честі). Ця потреба стимулює систему дій із самовдосконалення, характер яких багато в чому зумовлюється змістом професійного ідеалу [9, с. 79]. Якщо педагогічна діяльність набуває в очах майбутнього викладача особистісної, глибоко усвідомленої цінності, тоді і проявляється потреба у самовдосконаленні, зовнішня мотивація поступово переходить у внутрішню.

Наскільки розвинена в аспірантів мотиваційна сфера, можна оцінювати за такими параметрами: *широта* (якісна розмаїтість мотиваційних факторів – диспозицій (мотивів), потреб і цілей, представлених на кожному з рівнів; чим більше в них різноманітних мотивів, потреб і цілей, тим більше розвиненою є їхня мотиваційна сфера); *гнучкість* (більш гнучкою вважається така мотиваційна сфера, у якій для задоволення мотиваційного спонукання більш загального характеру (вищого рівня) може бути використано більше різноманітних мотиваційних спонукань нижчого рівня; тобто гнучкість передбачає рухливість зв'язків, що існують між різними рівнями ієрархічної організованості мотиваційної сфери: між мотивами й потребами, мотивами й цілями, потребами й цілями; *ієрархованість* (характеристика будови кожного з рівнів організації мотиваційної сфери, узятото окремо). Використовуючи поточну мотивацію, треба враховувати, що дуже проста діяльність не викликає внутрішньої мотивації, оскільки не дозволяє реалізувати майстерність і не дає можливості почувати себе компетентним. За цієї причини педагогічні завдання повинні бути диференційовані за ступенем складності, доступні і посильні до виконання.

Професійний саморозвиток, як і будь-яка інша діяльність, має у своїй структурі складну систему мотивів і джерел активності. Найбільш рушійною силою майбутнього педагога вважають потребу у самовдосконаленні. Прагнення до самореалізації, самовдосконалення є результатом самоактуалізації аспіранта. Серед загальних характеристик самоактуалізованих людей доцільно виокремити

такі ознаки, які можна вважати характерними ознаками викладача вищої школи: адекватне сприйняття реальності, центрованість на основних педагогічних проблемах, демократичний характер, педагогічний такт, відсутність упереджень, повага до студентів, незалежно від їхнього рівня знань, відсутність прагнення до зверхності, відкритість для нових знань, готовність до постійного навчання, креативність, здатність до творчості тощо [2, с. 795].

Спираючись на розуміння самоактуалізації за К. Гольдштейном [5, с. 244], який запропонував цей термін, ми вбачаємо у процесі самоактуалізації майбутнього суб'єкта професійної діяльності його мотив, спрямований на задоволення однієї з основних потреб – життєвих досягнень. Самоактуалізація майбутніх викладачів вищої економічної школи виявляється в їхній готовності до фахової педагогічної роботи, набуття професійної компетентності шляхом реалізації взаємодоповнювальних процесів: навчання аспірантів за допомогою викладачів, керівників та їхньої самоосвіти.

Сучасні дослідження в різних наукових галузях показали, що самоосвітня діяльність стала предметом спеціального дослідження психологів та педагогів, які визначають сутність самоосвіти як складової саморозвитку особистості [7, с. 52] і доводять, що найкраща освіта – це самоосвіта [3, с. 19].

Розглядаючи самоосвіту як систему і процес набуття необхідних знань та навичок шляхом самостійних занять, доцільно виокремити декілька ознак: по-перше, самоосвіта є одночасно організованим і самоорганізованим процесом, тому її доцільно розглядати як навчальну та самонавчальну систему, що актуалізує створення спеціальних педагогічних умов для застосування таких засобів навчання, які активізують самостійну освітню діяльність аспірантів; по-друге, самоосвіту потрібно розглядати як дуальний процес, що складається зі сформованої мотивації майбутніх фахівців до самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності та впровадження інноваційних педагогічних технологій, які б активізували аспірантів до розширення шляхів отримання професійних педагогічних знань, умінь, навичок й уможлилювали процеси демонстрації результатів самоосвіти, обговорення їх практичної доцільності в майбутній педагогічній діяльності [5, с. 245].

Найефективніший шлях професійної самоосвіти, а відтак, і професійного саморозвитку майбутнього викладача економічного ВНЗ – його безпосередня активна участь у роботі вишу (залучення до викладання фахових дисциплін, кураторство, керівництво студентським гуртком, розробка інноваційних педагогічних проектів, авторських курсів, педагогічних технологій тощо), яка б поєднувалася у триєдиний комплекс: навчання + самоосвіта + навчання інших. Такий інтегративний підхід забезпечує активізацію навчально-пізнавальної роботи аспірантів та створює сприятливі умови для професійного саморозвитку майбутніх науково-педагогічних кадрів економічних ВНЗ.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі. Таким чином, ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, поняття "професійний саморозвиток" у нашому дослідженні розглядається як цілеспрямований процес удосконалення професіоналізму майбутнього фахівця з метою вироблення професійних якостей, активізації здібностей, набуття нових знань, умінь і навичок, необхідних для фахової діяльності і самореалізації у майбутній професійній діяльності. Проведене нами дослідження засвідчує, що у процесі підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах аспірантури повинен складатися особливий тип свідомості й особистості, що цілком відповідає специфіці їхньої майбутньої професійної науково-педагогічної діяльності. У її сфері вони повинні виявляти свою творчу активність, з одного боку, як суб'єкти педагогічного пізнання, а з іншого, як суб'єкти професійного саморозвитку – учасники науково-педагогічної спільноти вищого навчального закладу. Дана стаття не претендує на вичерпне вирішення усіх аспектів проблеми, яка, без сумніву, виходить далеко за його рамки і тому потребує подальшого вивчення. Перспективи подальших розвідок, на нашу думку, полягають у розробці та обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів готовності до професійного саморозвитку аспірантів – майбутніх викладачів економічних ВНЗ.

Література

1. Бухнієва О. А. Підготовка аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Бухнієва Олена Анатоліївна ; РВНЗ "Крим. гуманіт. ун-т" (м. Ялта). – Ялта, 2011. – 20 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Колесникова О. Найкраща освіта – самоосвіта / О. Колесникова // Директор школи. Шкільний світ : газета для керівників шкіл / Благодійна організація "Благодійний фонд "Перше вересня". – К. : Шкільний світ, 2009. – № 16. – С. 19–23.
4. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібник / Н. М. Лосева. – Д. : ДонНУ, 2003. – 336 с.
5. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія / І. М. Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 326 с.
6. Міляєва В. Р. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. VIII. – Ч. 7. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua>. – Назва з екрана.
7. Пехота О. М. Педагогіка саморозвитку у вузі / О. М. Пехота // Актуальні проблеми вдосконалення сучасної вузівської освіти : наук.-метод. зб. за матер. Семінару "Дні слов'янської писемності, освіти та культури". – Миколаїв, 2000. – С. 52–54.
8. Приходько Т. П. Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Приходько Т. П. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
9. Стельмах С. С. Професійний саморозвиток викладача вищої школи як чинник підвищення якості освіти / С. С. Стельмах // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Серія "Педагогіка". – Мелітополь, 2012. – Вип. 8. – С. 76–82.

УДК 378.147:51

**ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ РОЗВИТОК
СТУДЕНТА-МАТЕМАТИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Копил О. А.

У статті досліджуються об'єкти особистісного та діяльнісного розвитку студентів фізико-математичних спеціальностей педагогічного ВНЗ у процесі формування та розвитку вмінь письмового перекладу науково-технічних текстів.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, студент-математик, об'єкти розвитку, письмовий переклад, англійська мова для професійного спілкування.

В статье исследуются объекты личностного и деятельностного развития студентов физико-математических специальностей педагогического вуза в процессе формирования и развития умений письменного перевода научно-технических текстов.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, студент-математик, объекты развития, письменный перевод, английский язык для профессионального общения.

The author considers objects of personality and activity development of Physics and Mathematics students at the higher pedagogical educational establishment while forming and developing skills of written translation of scientific and technical texts.

Key words: personality- and activity-based approach, student-mathematician, objects of development, written translation, English for specific purposes.

Проблема навчання фахової іноземної мови є однією з найактуальніших, зокрема для студентів немовних спеціальностей, оскільки перед такими студентами постає необхідність оволодіння як іншомовною комунікативною компетенцією, так і фаховою компетенцією з певної спеціальності. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей є на сучасному етапі одним з найважливіших чинників підвищення якості їхньої професійної підготовки, оскільки іноземна мова виходить за рамки загальноосвітньої дисципліни і стає складовою професійної підготовки поряд зі спеціальними дисциплінами. Цим зумовлено актуальність проблеми та необхідність перегляду підходів до викладання іноземних мов на немовних спеціальностях, зокрема, посилення прагматичної спрямованості та урахування професійних інтересів студентів фізико-математичного напряму підготовки педагогічних ВНЗ, а саме: майбутніх учителів фізики, математики, інформатики.

Зокрема, проблема формування та розвитку у студентів – майбутніх математиків вмінь письмового перекладу фахових текстів в курсі "Англійська мова для професійного спілкування" передбачає передусім характеристику студентів як активних суб'єктів навчальної діяльності. У статті ми маємо на меті визначити об'єкти особистісного та діяльнісного розвитку студентів-математиків у процесі навчання письмового перекладу спеціальної літератури.

Розглядаючи студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, слід визначити об'єкти особистісного та діяльнісного розвитку майбутнього фахівця у курсі навчальної дисципліни "Іноземна мова для професійного спілкування". За основу для цього ми, слідом за багатьма науковцями, обрали особистісно-діяльнісний підхід, як такий, що забезпечує системний розвиток різних аспектів особистості й усіх різновидів діяльності майбутнього фахівця [8]. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці – багатомірна, багатоаспектна, багаторівнева ступінчата відкрита структура, що відображає змістову та процесуальну повноту професійної підготовки студентів, спрямована на розвиток та саморозвиток студента як автора своєї діяльності [20].

Особистісний складник підходу передбачає, що в центрі процесу навчання іноземної мови для професійного спілкування знаходиться сам студент та розвиток його особистості. З огляду на це одним з головних критеріїв успішної навчальної діяльності є розвиток мотиваційної сфери майбутнього фахівця, а також когнітивних процесів та емоційно-вольових якостей його особистості на основі та в ході професійної підготовки.

Практичний досвід викладання англійської мови для професійного спілкування свідчить про низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови у студентів першого курсу, які навчаються на математичних спеціальностях. На нашу думку, це пояснюється тим, що іноземна мова вимагає багато зусиль, часу й завзятості. Невіра в свої сили, небажання здолати труднощі, а досить часто і недостатня підтримка з боку викладача призводять до зниження рівня зацікавленості предметом.

Без сумніву, оволодіння іноземною мовою у виші в основному мотивується зовнішніми факторами. Однак ефективність подальшої самоосвіти з іноземної мови буде залежати від рівня сформованості у випускника вишу внутрішньої мотивації. Г. В. Рогова [19] розподіляє внутрішні мотиви вивчення іноземної мови на три групи: комунікативні, лінгвопізнавальні та інструментальні.

Науковець вважає, що активізація внутрішньої мотивації повинна здійснюватися за допомогою одночасного формування всіх трьох її різновидів у їх єдності й взаємозв'язку. Особливо важливо формувати у студентів уміння самостійно вмотивувувати власну навчальну діяльність.

Самоосвітні мотиви поділяються на чотири групи [5]. Перша група пов'язана з ростом самосвідомості особистості, з її потребою визначення місця в житті. Другу групу складають мотиви, пов'язані зі спонукальною силою власне пізнавального інтересу, без орієнтації особистості на життєві плани. Третя група мотивів пов'язана з потребою особистості в самовдосконаленні, у розвитку своїх здатностей та їх визнанні. Метою таких мотивів виступає вдосконалення характеру особистості, розвиток її пізнавальних здібностей і в першу чергу – мислення. Четверта група поєднує різноманітні форми захоплення та вподобань, хобі. Лише успішне поєднання мотивів усіх чотирьох груп може забезпечити розвиток особистості студента в процесі оволодіння іноземною мовою для професійного спілкування не лише під час навчання в університеті, а й протягом життя.

Когнітивні здібності та емоційно-вольові якості студентів немовних спеціальностей уже були об'єктами наукових досліджень. Так, Н. С. Саєнко, досліджуючи когнітивний розвиток студентів інженерного профілю, дійшла висновку, що широке впровадження елементів проблемного методу в навчання іноземних мов у вищій технічній школі дозволить більш ефективно розвивати особистісні характеристики, когнітивні здібності студентів, що сприятиме формуванню творчих, креативних особистостей в інженерній галузі.

В діяльності студентів під час проблемного навчання можна виділити три фази:

- когнітивно-пошукова, яка забезпечує виявлення проблеми; пошук і знаходження нового знання у вигляді нових способів дії та їх засвоєння;
- комунікативна, яка забезпечує інформаційну взаємодію, засвоєння і відтворення засвоєного;
- регулятивно-оціночна, яка забезпечує організацію процесу виходу з проблемної ситуації, оцінку, реалізацію і прийняття рішення.

Для нашого дослідження актуальним є той факт, що застосування проблемного навчання на занятті з іноземної мови дозволяє формувати основні компоненти творчих здібностей [20]: самостійне бачення проблеми, формулювання проблеми, висунення гіпотези, знаходження способів її перевірки, збір і аналіз даних, формулювання висновків, самостійний пошук можливостей використання отриманих результатів.

До ефективних загальнопедагогічних прийомів, необхідних для реалізації таких завдань на занятті з іноземної мови, відносимо:

- активізацію пошукової діяльності в процесі розв'язування навчальних і практичних задач;

– наближення до реальної моделі майбутньої професійної діяльності з її проблематикою і предметним та соціальним контекстами, в тому числі контекстом міжкультурного спілкування, що сприятиме формуванню професійних здібностей;

– використання особистісного іншомовного спілкування між студентами і викладачами як засіб формування особистості професіонала.

У такий спосіб шляхом аналізу фахових джерел з досліджуваної проблеми ми визначили особистісні характеристики майбутнього математика.

Звернемося до визначення об'єктів розвитку студента в процесі навчання письмового перекладу в контексті особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким особистість формується в процесі діяльності [8].

Слідом за О. М. Метьолкіною [14] ми стверджуємо, що в межах навчальної дисципліни "Іноземна мова для професійного спілкування" студент є активним суб'єктом двох різновидів діяльності: професійно орієнтованого учіння (як систематичного набуття знань та оволодіння вміннями та навичками, необхідними для здійснення майбутньої фахової діяльності) та іншомовної мовленнєвої діяльності (в нашому випадку – письмового перекладу фахової літератури). При цьому учіння націлене саме на оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Згідно з ОКХ бакалавра та ОПП підготовки бакалавра зі спеціальностей "Математика", "Фізика" предметом вивчення дисципліни є такий обсяг лексики та граматики іноземної мови, що дає можливість здійснювати професійне спілкування та одержати необхідну професійну інформацію з іноземних видань [16; 15].

Визначений Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України обсяг вивчення дисципліни "Іноземна мова для професійного спілкування" складає 5 кредитів ECTS [17]. Порівняно з українською мовою за професійним спрямуванням – 3 кредити та з історією України – 3 кредити, цей обсяг є досить значним. До того ж за наказом № 642 від 09.07.2009 р. МОН України рекомендується вивчення іноземних мов понад встановлений нормативний обсяг у формі факультативних занять.

В реальній ситуації в більшості педагогічних ВНЗ на вивчення іноземної мови для професійного спілкування відводиться 2 години на тиждень впродовж першого року навчання, що, очевидно, недостатньо для оволодіння іноземною мовою на РВМ В2, який є стандартом для ступеня бакалавра [17].

В ситуації, що склалася, актуальним стає вчити студентів прийомів та технік самостійного оволодіння іноземною мовою [10; 11]. Одним з засобів оволодіння мовним матеріалом і розвитку іншомовних мовленнєвих умінь є письмовий переклад іншомовних текстів, оскільки вміння письмового перекладу є проміжною ланкою для досягнення основної мети навчання іноземної мови для професійного спілкування – безперекладного розуміння фахової літератури іноземною мовою [2].

На сучасному етапі метою навчання іноземної мови є формування особистості, яка готова і спроможна брати участь у міжкультурному спілкуванні. Включення перекладу до об'єктів навчання іноземної мови сприятиме опануванню майбутніми фахівцями особливих умінь, важливих для такого спілкування. В. В. Сафонова [21], визначаючи роль перекладу як засобу діалогу культур, як інструмента розширення інформаційного поля суспільства і створення фонду світової культури і науки, вважає за необхідне запровадити навчання перекладу в курсі іноземної мови вже в середніх навчальних закладах. Науковець зауважує, що оволодіти навичками та вміннями письмового перекладу спроможні учні, що досягли рівня В1-В2 у читанні іноземною мовою, та усним перекладом – В2 в аудіюванні. Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року, рівень володіння іноземною мовою випускників шкіл має відповідати рівню В1+. Таким чином, очікується, що вступний рівень абітурієнтів ВНЗ має бути не нижчий рівня В1+.

На користь введення навчання перекладу у програму курсу "Англійська мова для професійного спілкування" свідчить і той факт, що автори Програми з англійської мови для професійного спілкування [17] рекомендують перевіряти мовну компетенцію випускників ВНЗ відповідно до стандартів досягнень, складених на базі Галузевих стандартів вищої освіти з посиланням на дескриптори

рівня В2 Загальноєвропейських рекомендацій [6, с. 25]. Для отримання ступеня бакалавра, разом з іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатен ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, щоб, серед іншого, "перекладати англомовні професійні тексти на рідну мову, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування" [17, с. 3].

Отже, комунікативно-мовленнєвий розвиток студентів першого курсу немовних спеціальностей дозволяє до чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності додати переклад, письмовий переклад зокрема, як двомовну комунікативну діяльність. Ми визначаємо вміння письмового перекладу фахової літератури в складі іншомовної комунікативної компетентності як один із компонентів професійної компетентності майбутнього математика та запоруку його успішного професійного розвитку.

Задля ефективно організації навчання письмового перекладу фахової літератури іноземною мовою слід визначити складники професійної та навчально-стратегічної компетентності майбутніх математиків. Узагальнюючи зміст низки праць [1; 4; 9; 12; 13; 23], присвячених проблемі навчання перекладу, та абстрагуючись від авторських термінологічних варіацій, ми дійшли висновку, що більшість дослідників виділяють перший підготовчий етап, де переважно засвоюються перекладацькі прийоми шляхом аналізу готових перекладів або їх застосування на рівні слів, словосполучень та речень; і другий, змістом якого є власне переклад тексту та його редагування.

В процесі навчання будь-якої діяльності слід враховувати, по-перше, структуру діяльності взагалі і, по-друге, специфіку цієї конкретної діяльності. Як і будь-яка інша діяльність, переклад ґрунтується на операціях рівня навичок, а також на діях, що відносяться до рівня умінь. Навчання перекладу передбачає також засвоєння певної суми знань щодо теорії перекладу, жанрово-стилістичних ознак текстів, принципів перекладацького аналізу, змісту перекладацьких прийомів тощо, чому доцільно приділяти увагу на підготовчому етапі паралельно з розвитком пам'яті та мовної здогадки.

Таким чином, аналіз спеціальних досліджень, специфіка навчання іноземної мови для професійного спілкування студентів фізико-математичних спеціальностей педагогічного ВНЗ, а також особливості навчання письмового перекладу фахової літератури дають змогу виділити два етапи навчання, в ході яких відбувається формування та розвиток певного комплексу знань, навичок та умінь. На доперекладацькому (підготовчому) етапі формують уміння проводити перекладацький аналіз тексту, розпізнавати й пояснювати прийоми, застосовані у тексті перекладу, вибирати й обґрунтовувати кращий варіант із запропонованих; оцінювати якість перекладу та редагувати його; здійснювати одномовні вправи перефразування і компресію, прогнозувати ймовірне продовження тексту, систематизувати фонову інформацію і лексичний склад відповідної галузі тощо. На другому етапі здійснюється формування навичок подолання перекладацьких труднощів (лексичних, граматичних, жанрово-стилістичних тощо).

Оскільки основним засобом навчання в сучасному світі став комп'ютер [13], тож для ефективного навчання письмового перекладу майбутньому фахівцеві знадобляться елементарні навички набору тексту, роботи з файловими системами, текстовими редакторами, комп'ютерними словниками, роботи в мережі Інтернет. Окремим аспектом такої підготовки повинно бути формування навичок оцінки якості ресурсів мережі та обізнаність з положеннями авторського права.

Необхідно також відзначити, що переклад наукової й технічної літератури здійснюється за допомогою інших прийомів, ніж переклад художньої літератури. Перекладач наукової й технічної літератури повинен добре володіти не тільки відповідними мовами й тематикою, але й науковим мисленням, логічними категоріями. Із цього також випливає можливість виявлення основних конкретних закономірностей перекладу наукової й технічної літератури, що забезпечують основне завдання перекладу – ясну й чітку подачу інформації. Більше того, можна стверджувати, що в деяких випадках переклад наукового й технічного тексту повинен перевершувати оригінал. Це парадоксальне твердження цілком є обґрунтованим й впливає з двох вимог, запропонованих Я. І. Рецкером, до

перекладача наукової й технічної літератури: а) переклад повинен бути точним, тобто передавати саме те, що міститься в оригіналі; б) переклад повинен бути ясным і чітким – незалежно від ступеня ясності оригіналу [18].

Таким чином, об'єктами особистісного розвитку студента-математика педагогічного ВНЗ у процесі навчання письмового перекладу фахової літератури ми визначили мотиви оволодіння навчальною дисципліною "Іноземна мова для професійного спілкування" взагалі, когнітивні процеси, задіяні в навчанні письмового перекладу текстів професійного спрямування зокрема, та емоційно-вольові якості майбутнього вчителя. До об'єктів діяльнісного розвитку відносимо знання, навички та вміння, що складають навчально-стратегічну компетентність студента та є одним з компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця. На основі вищезазначеного робимо висновок: організацію навчання письмового перекладу фахової літератури студентами фізико-математичних спеціальностей педагогічного ВНЗ на основі особистісно-діяльнісного підходу можна вважати найбільш оптимальною і ефективною.

Література

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Бараненкова Н. А. Роль перекладу у процесі навчання читання фахової літератури студентів немовних ВНЗ / Н. А. Бараненкова // Вісник ЛНУ. – 2013. – № 14 (273). – С. 77–82.
3. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – К. : Фірма "ІНККОС", 2005. – 315 с.
4. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання: германські мови" / Ганічева Т. В. – К., 2008. – 24 с.
5. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособие по спец. курсу для пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
9. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
10. Копил О. А. Навчання перекладу як засіб формування самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей / О. А. Копил // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. збірник. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. 17. – Т. 2. – С. 229–240.
11. Копил О. А. Особливості формування лексичних навичок перекладу професійно-орієнтованих текстів студентами немовних спеціальностей / О. А. Копил // Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія "Педагогічні науки". – 2012. – Вип. 104. – Т. 1. – С. 150–154.
12. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие по подготовке переводчиков (с немецкого языка) / Л. К. Латышев. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
13. Макоєд Н. О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Макоєд Н. О. ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – 21 с.
14. Метьолкіна О. М. Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни "Іноземна мова" / О. М. Метьолкіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Вип. 17. – С. 110–116.
15. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра / Міністерство освіти і науки України. – К., 2002. – 51 с.

16. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки спеціаліста / Міністерство освіти і науки України. – К., 2002. – 31 с.
17. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт. : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
18. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 216 с.
19. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
20. Саєнко Н. С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу / Н. С. Саєнко // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 224–228.
21. Сафонова В. В. Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарно-филологического профиля в старшей школе / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3–4. – С. 3–11, 2–10.
22. Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений / сост. И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1990. – 45 с.
23. Черноватий Л. М. Навчання письмового перекладу: навички та уміння етапу аналізу тексту оригіналу і вправи для їх формування / Л. М. Черноватий // Філологічні трактати. – 2012. – Т. 4, № 1. – С. 126–131.
24. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee. – Strasbourg, 2002. – 232 p.

УДК 373.5.015.311: 502

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Коробченко А. А.

У статті досліджується виховний потенціал сучасної шкільної природничої освіти. Вказується, що правильно організоване виховання в процесі навчання природничих дисциплін допоможе сформувати в учнів певну систему ціннісних орієнтацій до навколишньої дійсності, до природи і ролі людини в ній. Висвітлюються погляди педагогів минулого і сучасності на проблему виховного значення природничих наук у системі навчальних предметів. Акцентується увага на необхідності реалізації компетентнісного підходу на уроках природничих дисциплін. Розкривається виховне значення методів, засобів і форм навчання природничих дисциплін.

Ключові слова: виховання, природничі предмети, природознавство, школа, компетентнісний підхід, ціннісні орієнтації.

В статье исследуется воспитательный потенциал современного школьного естественнонаучного образования. В частности подчеркиваются большие воспитательные возможности предметов естественно-научного цикла. Указывается, что правильно организованное воспитание в процессе обучения естественным дисциплинам поможет сформировать у учеников определенную систему ценностных ориентаций к окружающей действительности, к природе и роли человека в ней. Освещаются взгляды педагогов прошлого и современности на проблему воспитательного значения естественных наук в системе учебных предметов. Автор акцентирует также внимание на необходимости реализации компетентностного подхода на уроках естественных дисциплин. Раскрывается воспитательное значение методов, средств и форм обучения естественным дисциплинам.

Ключевые слова: воспитание, естественное образование, естественные предметы, естествознание, школа, компетентностный подход, ценностные ориентации.

The author investigates educational potential of contemporary science curricula in schools and points out that correctly organized education in the process of teaching sciences will help to form a certain system of value orientations towards the enviroing reality, nature and the role of man in it. Views of educators of the past and present on the problem of educational role of sciences in the system of school subjects are elucidated. Emphasis is placed on the necessity of competence-based approach in natural sciences classes. The educative role of methods, means and forms of natural science education is revealed.

Key words: education, science subjects, natural sciences, school, competence-based approach, value orientations.

Сьогодні наша школа відчуває гостру потребу у виробленні нової стратегії освіти та виховання підростаючого покоління. Зіткнувшись з глобальними проблемами, що загрожують самому існуванню людства (політичними, екологічними, економічними, демографічними), люди почали усвідомлювати, що вони живуть у єдиному взаємопов'язаному світі і збереження цього світу є найбільш важливим завданням, яке коли-небудь стояло перед людством. При цьому на сучасну школу покладається дуже важлива місія – готувати людину, яка здатна активно включитися у вирішення цього фундаментального завдання, формувати у неї такий світогляд, такі категоріальні структури, такі ціннісні орієнтації, які визначають її нове ставлення до вирішення глобальних проблем. З осмисленням специфіки глобальних проблем сучасного світу безпосередньо пов'язані питання оновлення змісту природничої освіти. Однією з провідних ідей модернізації природничої освіти є посилення її загальнокультурного значення, що сприяє підвищенню виховного потенціалу змісту навчальних програм.

У державних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Законі України "Про освіту" (1996 р.), Державній програмі "Учитель" (2002 р.), Національній програмі виховання дітей та молоді в Україні (2004 р.) – значна увага приділяється підготовці активних людей, здатних розв'язувати різноманітні проблеми, діяти в нестандартних ситуаціях, творчо мислити і самостійно приймати рішення. Наголошується, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості. Пріоритет в освіті віддається вихованню, яке повинно стати органічною складовою педагогічної діяльності, інтегрованою в загальний процес навчання і розвитку.

Сьогодні, на жаль, недостатньо уваги приділяється виховному потенціалу навчальних дисциплін, у тому числі й природничих. Тим часом це значно підвищило б ефективність вирішення школою виховних завдань. Посилення виховної функції дисциплін шкільного циклу узгоджується зі стратегією модернізації освіти, відповідає пріоритетам сучасної державної політики в галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел з досліджуваної проблеми переконав, що в працях видатних педагогів минулого, а також сучасних учених широко досліджувались багатоаспектні питання виховання учнів у процесі викладання природничих дисциплін. Автори доводять, що природничо-наукові дисципліни дають широкі можливості для творчого розвитку особистості. Виховання і розвиток дітей у процесі навчання природознавства вивчав Л. Мельчаков; інтеграцію навчально-виховного процесу при викладанні природничих дисциплін досліджували Н. Голуб та В. Голуб; можливості використання краєзнавчого матеріалу на уроках природничого циклу та в позакласній роботі аналізувала В. Тиндик; моральне виховання старшокласників у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу досліджувала І. Потапова; педагогічні умови гуманітаризації природничо-наукової освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах України розглядала І. Гашенко; формування у підлітків естетичного світосприйняття навколишнього середовища у процесі вивчення природничих дисциплін досліджувала Г. Кондратенко; Д. Макарова та В. Одінцов вивчали проблему естетичного виховання на уроках фізики.

З огляду на гостроту проблеми, об'єктивну потребу розв'язання завдань реформування природничої освіти на нинішньому етапі, соціальну значущість виховання в процесі навчання предметів природничого циклу і важливість плідного використання досвіду минулого у цій площині, а також недостатній рівень розробки вказаних проблем зумовили вибір теми статті.

Мета статті – виявити й обґрунтувати виховний потенціал сучасної шкільної природничої освіти.

Результати дослідження. Соціальні та економічні потреби людства висувають науки про природу на одне з перших місць серед інших наук. Адже економіка будь-якої держави будується на наукових дослідженнях, виконаних в галузі природознавства. Природнича освіта – цілеспрямований процес, результатом якого є засвоєння людиною сукупності знань у галузі природничих наук. Природнича освіта є обов'язковою складовою безперервної освіти, характерна для всіх рівнів освітньої системи. Загальна природнича освіта забезпечує засвоєння сукупності знань основ природничих наук, які потрібні кожній людині незалежно від її професії. Поняття "природничі науки" як сукупність наук про природу, їх предмети, цілі та методи постійно змінювались і продовжують змінюватись у часі. Це твердження повною мірою стосується і природничої освіти. До природничих наук прийнято традиційно відносити математику, фізику, хімію, біологію, геологію, географію, астрономію та деякі інші науки [8, с. 715].

Неоціненну роль відіграє природнича освіта і в розвитку особистості дитини. Відповідно, природнича освіта тісно пов'язана з соціокультурними аспектами життєдіяльності людини. Природничі дисципліни мають величезну силу, забезпечуючи розвиток матеріалістичних поглядів і переконань. Науковий світогляд учнів формується на усіх етапах вивчення тих чи інших природничих предметів. Через увесь зміст природничої освіти проходять ідеї гуманізму, природо-відповідності. Зміст природничих предметів сприяє формуванню у свідомості дитини системи загальнолюдських цінностей, гуманного ставлення до людей,

розумінню цінності живого і свого місця в суспільстві. При цьому відкривається можливість набуття досвіду, розвитку творчих здібностей в галузі екологічних, фізіологічних, фізичних, хімічних, краєзнавчих та інших досліджень. Виховання визначає емоційно-ціннісні відношення, мотиви і загальнолюдські установки та орієнтації, які можна набути в процесі отримання природничих знань. Виховний характер навчання обумовлений цілями і змістом предметів природничо-наукового змісту. Слід активно використовувати природничі знання для ознайомлення з навколишнім світом, а також для формування наукової картини світу.

Виховання – поняття багатозначне, розглядається як суспільне явище, діяльність, процес, цінність, система, вплив, взаємодія. У процесі виховання співвідносяться і взаємодіють такі компоненти: особистість вихованця як активного суб'єкта, виховні цілі, зміст виховання, модель організації виховного процесу, вихованість як результат виховання. Під змістом виховання розуміється досвід людства, який виражає духовний світ особистості. Для характеристики змісту виховання вводиться поняття "цінність", яким засвідчується значущість життєвих подій, ситуацій, вчинків людей, результатів діяльності для зростаючої особистості, характеризується її ставлення до довкілля і до самої себе. Зміст виховання виражається системою цілей виховання. Цілі виховання визначають його зміст, методи і засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат. Напрямок виховання визначається єдністю мети і змісту. Виховні завдання вирішуються з допомогою певних методів, що складають інструментарій педагога [8, с. 87].

Результати та ефективність виховання в умовах сучасного суспільства визначаються не стільки тим, як воно забезпечує засвоєння й відтворення людиною культурних цінностей і соціального досвіду, скільки готовністю членів суспільства до свідомої активності, творчої діяльності, що дозволяють їм ставити і розв'язувати задачі, які не мають аналогів у досвіді минулих поколінь. Найважливішим результатом виховання є готовність і здатність людини до самозміни, самотворення, самовиховання [8, с. 88]. Виховання буде успішним за умови, якщо воно пов'язано з навчанням, набуттям знань і умінь, якщо воно проводиться в системі і розвитку взаємодіючих елементів. Правильно організоване виховання в процесі навчання природничих дисциплін допоможе сформувати в учнів певну систему ціннісних орієнтацій до навколишньої дійсності, до природи і ролі людини в ній.

Проблеми виховання особистості нині є надзвичайно актуальними, оскільки в умовах кардинальних змін в ідеології, суспільному житті і системі освіти в нашому суспільстві відбулася істотна зміна пріоритетів цінностей. Значна увага звернена на розвиток людини як особистості, виховання наукового світогляду, моральності, гуманності, естетичного смаку, дбайливого ставлення до природи й екологічної культури.

Освіта націлена на виховання творчо розвиненої особистості, готової до життя і праці в умовах сучасного суспільства. Відповідно до цієї мети здійснюється розумове, трудове, фізичне, моральне, естетичне, правове, екологічне, економічне та статеве виховання. Цілі виховання можуть успішно реалізуватися в процесі шкільної природничої освіти. Процес виховання потребує певної системи. Робота повинна проводитись не лише на уроках, а й під час екскурсій, на позаурочних і позакласних заходах. Усі елементи виховання в процесі навчання предметів природничого циклу повинні бути тісно пов'язані між собою. Кожний елемент і в цілому все виховання повинні бути пов'язані з пізнавальною діяльністю учнів. Такий взаємозв'язок усіх елементів виховання і діяльності забезпечить успіх виховання в процесі навчання предметів природничого циклу.

Якщо ми звернемося до історії, то запровадження до навчальних планів природничих предметів пов'язано безпосередньо зі створенням загальноосвітньої школи в Росії. Природнича історія (царство викопне, рослинне і тваринне) без поділу на окремі предмети стала викладатися з часу запровадження народних училищ Російської імперії – з 1786 року. Фізика уведена в школу в тому ж 1786 році. Мінералогія – з 1804 року. Ботаніка і зоологія як окремі предмети стали викладатися з 1848 р. у військових навчальних закладах і з 1852 р. – в

гімназіях. Хімія стала викладатися з 1872 р. в реальних училищах. Біологія як окремий предмет почала вводитись у деякі приватні школи з 1906 року. До офіційних програм увійшла з 1918 року. При відборі матеріалу для підручників пріоритет віддавався рослинам і тваринам, які мали особливе значення для людини, тобто переважав антропоцентричний тип мислення. У другій половині XIX ст. учені, педагоги, просвітителі стали підкреслювати роль природничих знань у формуванні моральних якостей особистості, які регулюють поведінку у природі.

Визначний вітчизняний педагог К. Ушинський (1824–1871 рр.) у своїх працях обґрунтовував глибокий виховний вплив природи на дитину, її позитивний вплив на психіку дітей, на всебічний розвиток у процесі спілкування із нею. "Логіка природи є найдоступнішою для дітей логікою – наочна, незаперечна. Будь-який новий предмет дає можливість тренувати розум порівняннями, вводити нові поняття в галузь уже набутих, підводити вивчені види під один рід" [9, с. 114]. Підручники, за якими діти повинні вивчати природознавство, повинні бути добре підготовленими. З різкою критикою виступав К. Ушинський проти підручників, які показують учням природничі науки з "самого сухого їх боку, з боку безкінечних ділень і підрозділів, знайомлять дітей не з природою, а з тим масштабом, який створили люди для вимірювання природи. Такі рутинні підручники лише засушують шкільну науку і нічого, крім неприязні до неї, у учнів не викликають. Зовсім інше почуття в учнів збуджують підручники К. Ушинського "Дитячий світ" і "Рідне слово" [5, с. 120].

Значення природничих наук у системі навчальних предметів і їх роль в шкільній освіті обґрунтовував відомий вітчизняний педагог-природник О. Герд (1841–1888 рр.). Саме він увійшов в історію науки як основоположник наукової методики викладання природознавства. Він вважав, що природознавство повинно не лише вчити, але й виховувати, і в першу чергу виховувати світогляд, який відповідає сучасному стану природничих наук. Його струнка система викладання природознавства органічно пов'язувала зміст навчальних предметів з формами і методами викладання, завдання природознавства – з його виховними цілями.

На початку XX ст., при організації екскурсій у природу Д. Кайгородов (1846–1924 рр.) ставив виховну мету: розкриття закону дивовижної доцільності в природі. В. Половцов підкреслював усвідомлену, цілеспрямовану роботу педагогів умовою формування моральності особистості в процесі природничої освіти.

На величезному виховному значенні природознавства наголошував професор Б. Райков (1880–1966 рр.). Він зазначав, що "природознавство багатьма видами своїх робіт у школі сприяє вихованню самостійності, ініціативи, плановості в роботі; викликає любов та інтерес до рідної природи, бажання вивчати її і навіює повагу до великих діячів і подвижників науки" [7, с. 266]. Він відзначав: "Ознайомлюючись із природою не з книг, а шляхом безпосереднього зближення з нею на екскурсіях, на практичних роботах в лабораторії, в живому куточку і т. д., учні відкривають у ній багато такого, чого вони раніше не помічали. Вони вдивляються в красиві форми, в гармонійні поєднання, дізнаються про причинні зв'язки між далекими, здавалося б, явищами і т. д. Робота в цьому напрямі привчає помічати сховану в природі красу навіть в некрасивих, з першого погляду, речах і насолоджуватися тією злагодженістю і стрункістю, яка характеризує життя природи. Таким шляхом розвивається естетичне почуття, збуджується інтерес і любов до природи, що складає найважливішу сторону виховання" [7, с. 286–287].

В сучасному світі виховання повинно стати органічною складовою педагогічної діяльності, інтегрованої в загальний процес навчання і розвитку. Виховний потенціал навчальних предметів потрібно розглядати з позицій нових цілей і нового змісту освіти. Узагальнюючи усі вимоги, завдання і цілі освіти, виховання, можна сказати, що в сучасному світі необхідне забезпечення компетентності особистості учня. Сучасна школа покликана сформувати активну, творчу особистість, виробити у випускників уміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, поглиблюючи і розширюючи набуті раніше знання. При цьому наголошується на тому, що предметні компетенції – основа для формування компетентної особистості. Особливістю компетентнісного підходу і його цінністю є не засвоєння суми відомостей, а

освоєння учнями таких умінь, які дозволяли б їм визначати свої цілі, приймати рішення і діяти в типових і нестандартних ситуаціях, тому компетентнісний підхід взаємопов'язаний не лише з процесом навчання, але й виховання. Природничі дисципліни в межах компетентнісного підходу відіграють чималу роль у забезпеченні успіху майбутніх випускників шкіл [2; 3].

Природничі дисципліни, що вивчаються в школі, повинні сприяти розумінню й усвідомленню учнями основних законів і принципів світобудови, адже від отриманих знань багато в чому залежить життя людини й людства загалом. Дисципліни природничого циклу пропонують учням широкий набір знань, що складають основу наукової картини світу і які є, таким чином, базою для формування в учнів наукового світогляду. Науковий світогляд збагачує індивідуальний досвід учнів, стає найважливішою складовою їх підготовки до дорослого життя, сприяє формуванню у них таких особистісних якостей, як любов до праці, самостійність у вирішенні навчальних проблем, завзятості в досягненні поставлених цілей, здатності до творчого мислення, взаємодопомоги, доброзичливості, гуманізму.

Курс природознавства в початковій школі відіграє надзвичайно важливу роль у становленні підростаючої особистості, розвитку та виховання дитини. Природничі знання молодших школярів є основою для вивчення природничих дисциплін у середній школі (географії, ботаніки, зоології, анатомії й фізіології людини). Чим більше обсяг знань учнів про природу й працю людей, тим легше вчителю працювати по всіх предметах початкового навчання. Безпосереднє спілкування із природою і її елементами на екскурсіях, під час практичних занять сприяє естетичному вихованню учнів. Курс природознавства сприяє набуттю дітьми практичних умінь (спостереження за температурою повітря по термометру, фіксація основних явищ погоди за допомогою умовних знаків, орієнтування на місцевості по сонцю й по компасу й т. ін.). Вироблення практичних умінь сприяє розвитку колективізму й трудовому вихованню школярів.

Такі навчальні дисципліни, як біологія, географія, математика, фізика й хімія, володіють серйозним потенціалом для формування духовно-морального світу учнів. При цьому вчителі можуть використовувати в навчальному процесі та позакласній роботі різні методи й засоби у вихованні підростаючої особистості. В процесі формування у школярів фізичних, хімічних, біологічних, географічних і екологічних знань, при освоєнні учнями природничо-наукового методу пізнання необхідний акцент на виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи, почуття відповідальності за розвиток біосфери, за екологічне благополуччя планети. На уроках природничого циклу можна розвивати в учнів естетичне ставлення до об'єктів природного середовища, розширювати досвід практичної екологічно значущої діяльності, в тому числі у позаурочний час – в результаті включення учнів у роботу дитячих екологічних центрів, ігрових екологічно орієнтованих програм дитячих громадських об'єднань.

Надзвичайно потужний виховний потенціал мають уроки біології. У шкільному курсі біології є великі можливості для реалізації завдань практично усіх основних напрямів виховання: розумового (світоглядного), морального (зокрема таких його аспектів, як етичне, гуманістичне, патріотичне, громадянське, екологічне та статеве), естетичного (формування естетичної культури), трудового (розвиток активності) та фізичного (особливо санітарно-гігієнічного). Усі елементи системи виховання в процесі навчання біології тісно пов'язані між собою: формування світогляду – з екологічним вихованням, ціннісним ставленням до живої природи й довкілля; трудове виховання – з культурою та естетикою праці; моральне виховання – з екологічним, з колективною працею; етичне виховання – з патріотичним і громадянським; гуманістичне – з естетичним та екологічним. Зміст основних напрямів виховання в сучасній школі в процесі вивчення біології передбачає цілеспрямовану й систематичну діяльність у формі урочних та позаурочних робіт.

Справедливим є твердження, що немає такого предмета, який не мав би виховного впливу. Так, Н. Ачкасова, аналізуючи патріотичне виховання на уроках математики і фізики, відзначає, що "учитель математики не лише доводить теореми, але й розглядає ілюстративні приклади, наповнені життєвим змістом.

Завдання з фізики здатні містити корисні відомості, які відносяться до території країни, її населення. Крім того, на уроках можна показати те, що багатьох учених, в тому числі фізиків, вирізняли, – відданість Батьківщині, прагнення розвивати науку своєї країни, підняти її престиж на більш високий рівень, покращити умови життя своїх співвітчизників" [1]. Все це не може залишити учнів байдужими, наповнює їх свідомість і серця гордістю за нашу країну і за наш народ.

Географії належить особливо велика роль у вихованні в учнів патріотизму, гордості за свою Батьківщину, почуттів поваги до інших народів, різних країн. На уроках географії розкриваються взаємозв'язки між людиною (суспільством) і природою, виховуються в учнів кращі моральні якості: патріотизм, дружба, взаємодопомога, людяність, чуйність, уміння переборювати труднощі і досягати поставленої мети, прагнення бути корисним суспільству, зробити і свій внесок у справу збереження і поліпшення природного оточення. Географічні екскурсії, туристичні походи, подорожі виховують у учнів такі цінні якості, як почуття дружби і колективізму, привчають до взаємної допомоги і підтримки. Вони розширюють світогляд, закріплюють і поглиблюють знання, здобуті в школі, дають можливість ознайомити дітей з історією Батьківщини, її природними скарбами, народними звичаями, традиціями, залучають їх до проведення різноманітних досліджень та спостережень.

Фізику вважають своєрідним фундаментом наук про природу. Розмірковуючи над проблемою естетичного виховання на уроках фізики, Д. Макарова та В. Одінцов відзначають: "Пошуки ефективних шляхів викладання фізики приводять до думки про необхідність викладати цікаво, включати матеріал, що здатний захопити, викликати емоційний, творчий стан учня; елемент захопленості повинен бути присутній на уроці постійно, бо у початковий період вивчення предмету закладається інтерес до нього на довгі роки, а можливо, на все життя". "Педагогічна діяльність з естетичного виховання пропонує не тільки звернення до людських емоцій, до понять краси, що історично склалися, а перш за все до виховання здібностей створювати красу, постійне прагнення до неї. На шляху досягнення цієї мети вчитель сам знаходить у своєму предметі такі сторони, які здатні задовольнити естетичні потреби молоді. Саме такий підхід до викладання фізики як науки дає позитивний ефект: учень із задоволенням пізнає закони природи, розв'язує складні задачі і виховується естетично, на красі явищ, формул, законів. За обставин цікавого підвищується інтерес до вивчення фізики, і це стосується навіть учнів, що до предмета "фізика" відносилися зневажливо, без зацікавленості" [6].

Великі виховні можливості має й хімія. Завдяки своїй специфіці, розмаїттю матеріалу, форм, методів, прийомів навчання хімія вдало поєднує вирішення як завдань навчання і розвитку, так і виховання учнів. Завдяки своїй належності до блоку природничих дисциплін хімія має можливості впливу на виховання учнів, доповнюючи їх уявлення про картину навколишнього світу, акцентує увагу на зв'язку матеріалу, що вивчається з реальними об'єктами. Якщо вчитель на уроці успішно розкриває і використовує виховний і розвивальний потенціал свого предмета, в учнів формуються всі необхідні компетентності, що й служить кінцевим орієнтиром у роботі системи освіти [3].

Як вказувалося вище, будь-який урок має величезний виховний потенціал, і тому на сучасного педагога покладається велика відповідальність, щоб правильно його побудувати.

В різних формах через зміст природничих дисциплін може проводитись позакласна виховна робота з учнями: проведення тижнів конкретних предметів у школі; проведення шкільних олімпіад з предметів природничого циклу; участь у всеукраїнських конкурсах з предметів; участь у районних і обласних олімпіадах з предметів; проведення конкурсів рефератів і захист проектів з історії відкриттів у галузі біології, географії, математики, інформатики, фізики і хімії; проведення конференцій з історії природничих наук та інше.

Висновки. Модернізація системи природничої освіти націлена на формування нового освітнього простору, який дозволить забезпечити духовно-моральне становлення підростаючого покоління, підготовку учнів до життєвого самовизначення, самостійного вибору на користь гуманістичних ідеалів. Вихо-

вання є однією з найважливіших складових освітнього процесу поряд з навчанням. Сучасна школа повинна виявляти й активно реалізовувати виховний потенціал усіх освітніх галузей і предметів. Доповнюючи одне одного, навчання й виховання служать єдиній меті: цілісному розвитку особистості учня. Виходячи з можливостей природничих предметів, їх зміст здійснює суттєвий внесок у виховання учнів. Виховне значення мають також методи, засоби й форми навчання природничих дисциплін. Як зміст, так і методи виховної роботи видозмінюються з урахуванням віку учнів.

Література

1. Ачкасова Н. В. Патриотическое воспитание на уроках математики и физики [Електронний ресурс] / Н. В. Ачкасова. – Режим доступу: <http://collegy.ucoz.ru/publ/39-1-0-3612>. – Назва з екрана.
2. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя / М. В. Елькін. – Х. : Вид. група "Основа", 2013. – 112 с.
3. Ерохина Е. А. Воспитательный потенциал уроков химии в формировании патриотической, нравственной и духовной составляющей личности ученика [Електронний ресурс] / Е. А. Ерохина. – Режим доступу: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/11/28/vospitatelnyy-potentsial-urokov-khimii-v-formirovanii>. – Назва з екрана.
4. Кононко О. Л. Виховання / О. Л. Кононко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 87–88.
5. Лялицкая С. Д. К. Д. Ушинский о значении естествознания в деле воспитания детей / С. Д. Лялицкая // Естествознание в школе. – 1946. – № 5. – С. 115–126.
6. Макарова Д. Естетичне виховання на уроках фізики [Електронний ресурс] / Д. Макарова, В. Одінцов. – Режим доступу: <http://www.kspu.edu.ua/FileDownload.ashx/2003anp.rar?id=e4088cdf-067c-4e42-8ace-99104fd15b2f>. – Назва з екрана.
7. Райков Б. Е. Пути и методы натуралистического просвещения / Б. Е. Райков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 78 с.
8. Чалий О. В. Природнича освіта / О. В. Чалий // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 715.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 560 с.

УДК 378.633:377.1

СУТНІСТЬ ТА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ РІВНІ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Кубанов Р. А.

У статті проаналізовано методологічну основу концепції економічної освіти, визначено її головні завдання та фінальний результат. З'ясовано, що вища освіта сучасних економістів передбачає розуміння ними закономірностей формування та розвитку відтворювальних процесів на макро- та мікро-рівнях, у взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних та інших суспільних процесів. На основі аналізу державних документів визначена структура вищої освіти майбутніх економістів. Установлено низку проблем, пов'язаних з переходом вищої школи України на двоступеневу систему "бакалавр – магістр".

Ключові слова: реорганізація освітнього простору, Болонський процес, ступенева освіта, підготовка фахівців, концепція розвитку економічної освіти, майбутні економісти.

В статье проанализирована методологическая основа концепции экономического образования, определены её основные задания и финальный результат. Установлено, что высшее образование современных экономистов предполагает понимание ими закономерностей формирования и развития воспроизводимых процессов на макро- и микроуровнях, во взаимосвязи с развитием политических, культурных и других общественных процессов. На основе анализа государственных документов определена структура высшего образования будущих экономистов. Установлен ряд проблем, связанных с переходом высшего образования Украины на двух-ступенчатую систему "бакалавр – магистр".

Ключевые слова: реорганизация образовательного пространства, Болонский процесс, ступенчатое образование, подготовка специалистов, концепция развития экономического образования, будущие экономисты.

The author analyzes the methodological basis of the economic education conception, defines its main objectives and final result. It has been established that higher education of today's economists should equip them with understanding of formation and development of reproducible processes on macro- and micro-levels in interconnection with the development of political, cultural and other social processes. Based on analysis of state documents, the structure of future economists' higher education has been defined. A range of problems connected with the transition of the higher school of Ukraine to the two-level system of "Bachelor – Master" has been identified.

Key words: reorganization of educational space, the Bologna process, stepwise education, specialist preparation, conception of the economic education development, future economists.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток суспільства на зламі століть зумовлює глибокі зміни в усіх галузях життя, які визначають як перехід до інформаційного суспільства. Основу економіки будь-якої країни становлять нематеріальні товари і послуги, а знання та вміння набувають першочергового значення. У такому суспільстві люди самі несуть відповідальність за свій успіх, вони повинні стати активними громадянами. Темпи змін, що відбуваються, вимагають постійного поповнення знань, підвищення професійної кваліфікації індивідуумів, зокрема економістів. Важливу роль у розвитку суспільства також відіграє реформування вищої освіти, що відбувається у контексті Болонської угоди, одним із основних положень якої є введення такої системи освіти, яку називають ступеневою, дворівневою, двоциклічною тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перехід системи вищої освіти в Україні на ступеневу основу перебуває в полі зору вчених, а різні її аспекти

досліджувалися в працях українських (В. Александров, І. Бабін, Я. Болубаш, В. Вікторов, О. Воронько, В. Грубінко, В. Князєв, В. Кремень, В. Луговий, Н. Нижник, О. Оболенський, Н. Протасова, І. Розпутенко, С. Серьогін, М. Степко, В. Сороко, І. Шпекторенко) та зарубіжних дослідників. Особливості економічної освіти досліджували М. Кустовська [3], Н. Лозинська і К. Беркита [4], Г. Матукова [5], Н. Ткаленко і В. Федорченко [9]. Серед джерел необхідно відзначити Закон України "Про вищу освіту" [8], Постанову Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" від 20 січня 1998 р. № 65 [7] та Освітньо-професійну програму підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 "Економіка і підприємництво" [6]. Підкреслимо, що сучасний етап розвитку вищої економічної освіти вимагає узагальнення науково-практичного досвіду, вироблення конкретних пропозицій зі шляхів впровадження ступеневої освіти в Україні.

Мета дослідження – визначити сутність вищої економічної освіти та надати загальну характеристику її освітньо-кваліфікаційним рівням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості професійної підготовки визначаються профілем освіти. Згідно з Концепцією розвитку економічної освіти в Україні: "Економічна освіта на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями переходу до демократичної і правової держави, ринкової економіки, необхідності наближення до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку. Розвиток освіти відбувається в контексті загального процесу трансформації різних сторін суспільного життя, у тісному взаємозв'язку з перебудовою в інших сферах, одночасно виступаючи для них джерелом забезпечення необхідним кадровим ресурсом" [2, с. 4].

Концепція розвитку економічної освіти є методологічною базою освітньої діяльності в умовах формування суспільства знань і соціально орієнтованої економіки та визначає шляхи розв'язання нагальних проблем у сфері економічної освіти через розуміння її мети, завдань, змісту і технологій. Головними компонентами економічної освіти є її зміст і організаційно-освітні технології забезпечення. Вони мають свої особливості у різних складових економічної освіти: загальноекономічній та професійно-економічній. Загальноекономічна освіта охоплює комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особи, так і суспільства загалом. Особливості змісту професійно-економічної освіти зумовлюються вимогами до її кінцевого результату – формування гармонійної, різнобічно розвинутої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички і їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства.

Отже, суть економічної освіти можна розглядати як систему економічних знань, певних навичок і умінь, спрямованих на формування економічної свідомості спеціаліста, його світогляду, поглядів і переконань.

Головне завдання економічної освіти – формування нового економічного мислення у студентів в умовах ринкових відносин. Додаткові завдання:

– розкриття для кожного спеціаліста соціально-педагогічних аспектів економічного виховання особистості, що ґрунтуються на досвіді роботи інституту та досягненнях педагогічної науки;

– обґрунтування необхідності постійного вдосконалення методики економічної освіти студентів у реальних умовах навчального процесу;

– активізація шляхів підвищення ефективності економічної підготовки фахівців завдяки пошуків та вдосконаленню навчальної, громадсько-практичної діяльності, їхньої продуктивної праці.

Як зазначають Н. Лозинська і К. Беркита, це залежить від таких чинників: мети навчання, економічної політики держави; завдань, які стоять перед економікою у певний історичний момент і в перспективі; системи економічної освіти студентів; наявності матеріальної бази в сучасних вищих навчальних закладах, урахування специфіки навчального закладу та професійних інтересів, здібностей, бажань у здобутті економічних знань майбутніми спеціалістами, а також майстерності викладачів [4, с. 235].

Необхідно підкреслити, що сучасна економічна освіта спирається на низку основних принципів, обумовлених вимогами до підготовки конкурентоспромож-

них фахівців. Серед них принципи професійності, фундаментальності, інтегрованості, інноваційності, інтелектуальності та ін.

Представляємо опис принципів економічної освіти за дослідженням Г. Ма-тукової [5]. Так, принцип професіональності передбачає паралельне вивчення курсів професійного й загальнонаукового циклів, ґрунтуючись на фундаменті сучасних наукових досягнень, випереджальному характерові розвитку професійної освіти у ВНЗ. Принцип фундаментальності уможливорює глибоке засвоєння студентами наукових основ професійної діяльності з високим рівнем оволодіння практичними професійними навичками. Принцип інтегрованості виявляється в органічному поєднанні елементів теоретичної, науково-дослідної, практичної підготовки студентів, при поєднанні напрямів загальнотеоретичної, спеціальної, психолого-педагогічної підготовки фахівця, де професійна практика задає основні моделі діяльності майбутнього фахівця конкретного профілю при застосуванні міждисциплінарного підходу. Принцип інноваційності проявляється у динамічності змісту, форм, методів і технологій підготовки студентів до різних видів професійної діяльності, що формує світогляд фахівців, здатність до творчого вирішення професійних завдань, вміння проектувати, організовувати і здійснювати професійну діяльність та варіативно і гнучко вирішувати завдання практики. Принцип інтелектуалізації передбачає професійну підготовку фахівця з розвитком морально-естетичної і професійної культури, при засвоєнні інформації, характерної для вищої освіти, формуванні в них способів евристичних і проблемно-пошукових дій, прийомів і методів розумової та практичної діяльності [5, с. 285–286].

Ми погоджуємося з Н. Ничкало [1], що виконання певної професійної діяльності є неможливим без оволодіння необхідним рівнем професійної освіти. Цей рівень вимагає сукупності знань, умінь та навичок у одній із сфер діяльності людини, наприклад, економіці, і відповідності рівню професійної діяльності. У сфері праці виділяються такі рівні професійної діяльності:

– стереотипний рівень (рівень використання) – уміння використовувати налагоджену систему (об'єкт діяльності) під час виконання конкретних завдань діяльності та знання призначення об'єкта і його основних (характерних) властивостей;

– операторський рівень – уміння готувати (налагоджувати) систему і керувати нею під час виконання конкретних завдань діяльності та знання принципу (основних особливостей) побудови і принципу дії системи на структурно-функціональному рівні;

– експлуатаційний рівень – уміння під час виконання конкретних завдань діяльності тестувати та аналізувати роботу системи з метою виявлення та усунення пошкоджень і знання методів аналізу функціонування системи та методів аналізу, пошуку та усунення пошкоджень;

– технологічний рівень – уміння під час виконання конкретних завдань діяльності здійснювати розробку систем, що відповідають заданим характеристикам (властивостям), і знання методів синтезу та технологій розробки систем і способів їх моделювання;

– дослідницький рівень – уміння проводити дослідження систем з метою перевірки їх відповідності заданим властивостям, уміння вибирати з множини систему, що дозволяє найбільш ефективно вирішувати завдання діяльності, знання методики дослідження систем та методів оцінки ефективності їх застосування під час вирішення конкретних завдань діяльності [1, с. 53].

Ці рівні відповідають певним освітньо-кваліфікаційним рівням, які здобувають студенти у навчальних закладах. Так, стереотипний рівень відповідає рівню кваліфікованого робітника, операторський та експлуатаційний – рівню бакалавра, технологічний та дослідницький – рівню магістра. М. Кустовська підкреслює: "Загалом кожний рівень, маючи певні відмінності, органічно входить у систему вищої професійної освіти як її складова" [3, с. 66].

Вивчення Закону України "Про вищу освіту" [8] та Постанови Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" від 20 січня 1998 р. № 65 [7] дає можливість з'ясувати специфіку ступеневої освіти у навчальних закладах України, визначити особливості трактування і застосування в освітній практиці термінів – "освітньо-кваліфі-

каційний рівень вищої освіти", "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст" і "магістр", а саме:

По-перше, згідно зі статтею 1 Закону України "Про вищу освіту" освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти – характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості знань, умінь та навичок [8].

По-друге, молодший спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8]. Нормативний термін підготовки молодших спеціалістів не може перевищувати на базі повної загальної середньої освіти трьох років, а базової загальної середньої освіти – чотирьох років. Особи, які мають базову загальну середню освіту, можуть одночасно навчатися за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста і здобувати повну загальну середню освіту. Програма підготовки молодшого спеціаліста реалізується вищими навчальними закладами I–II рівнів акредитації. Вищий навчальний заклад III–IV рівня акредитації може здійснювати підготовку молодших спеціалістів, якщо в його складі є вищий навчальний заклад I (II) рівня акредитації або відповідний структурний підрозділ [7].

По-третє, бакалавр, зазначається у статті 8 Закону України "Про вищу освіту", – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8]. У Постанові Кабінету Міністрів України № 65 від 20.01.1998 року "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" йдеться про те, що освітньо-професійна програма підготовки бакалавра забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра на базі повної загальної середньої освіти. Зазначена програма підготовки бакалавра складається із загальних фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також з різних видів практичної підготовки. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра реалізується вищими навчальними закладами II–IV рівнів акредитації. Нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати чотирьох років. Нормативний термін навчання осіб, що мають освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за відповідною до напрямку підготовки спеціальністю, зменшується на один-два роки [7]. Як зазначає В. Третьюк [8], програма підготовки бакалавра передбачає гуманітарний і загальнонауковий цикли, цикл професійної підготовки. Основне призначення програм цього ступеня полягає у формуванні загальноосвітньої культури особистості, професійних цінностей, необхідних для подальшого самовизначення. На рівні бакалаврату забезпечується формування системи базових і ключових компетенцій, основним засобом формування яких є модель навчально-дослідної діяльності, що відповідає рівню освіти бакалаврів [10, с. 30].

По-четверте, спеціаліст, згідно зі статтею 8 Закону України "Про вищу освіту", – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8]. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації спеціаліста на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра. Зазначена освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста складається із спеціальних дисциплін, у тому числі соціально-економічних, та різних видів практичної підготовки. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста реалізується вищими навчальними закладами III та IV рівнів акредитації. Нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року (для окремих спеціальностей за погодженням з Міносвіти може бути встановлено термін півтора року) [7].

По-п'яте, магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8].

Згідно з освітньо-професійною програмою відповідного напрямку підготовки [6], професійна підготовка здійснюється під час вивчення наступних дисциплін: філософія, культурологія, психологія і педагогіка, фізичне виховання, українська мова, іноземна мова, правознавство, політологія, історія України, соціологія, безпека життєдіяльності, університетська освіта (цикл гуманітарної підготовки, загальний для всіх спеціальностей); політична економія, мікро- та макроекономіка, історія економіки та економічної думки, математика, економіко-математичне моделювання, економічна кібернетика, статистика, економіка підприємства, менеджмент, маркетинг, гроші та кредит, фінанси, бухгалтерський облік, економіка праці і соціально-трудові відносини, міжнародна економіка, національна економіка, регіональна економіка (цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, єдиний для всіх спеціальностей); бюджетна система, місцеві фінанси, соціальне страхування, фінансовий аналіз, податкова система, страхові послуги, фінансова діяльність суб'єктів підприємництва (цикл професійної підготовки для спеціальності "Фінанси"); інфраструктура товарного ринку, логістика, маркетингова товарна політика, промисловий маркетинг, маркетингова цінова політика, маркетингові дослідження, маркетингова політика комунікацій (цикл професійної підготовки для спеціальності "Маркетинг") [6, с. 15–21]. Для підготовки майбутніх фінансистів та маркетологів виділяється 240 кредитів (8640 год.), з яких 60 кредитів (2160 год.) – це дисципліни гуманітарної підготовки, 120 кредитів (4320 год.) – цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, 60 кредитів (2160 год.) – дисципліни професійної підготовки.

Отже, вища економічна освіта охоплює чотири блоки дисциплін, які формують сучасний світогляд і зумовлюють потребу в постійному оновленні соціально-економічних знань, умінь, навичок: гуманітарний, природничо-науковий, загальноекономічний і блок дисциплін професійної підготовки. Дисципліни, що входять в названі блоки, забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства. Н. В. Ткаленко і В. В. Федорченко [9] зазначають, що формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Причому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків "людина – суспільство – природа – економіка". До теоретичних компонентів навчання належить світогляд і вміння творчо мислити, які створюють підґрунтя економічно доцільних і водночас соціально відповідальних рішень, дослідницьких навичок, практичних умінь. Практичні компоненти економічно освіченої людини становлять мотивацію та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технічного, технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового та іншого забезпечення організаційно-економічних і управлінських процесів; розвивати особистісний і колективний потенціал економічної діяльності на засадах соціального партнерства і соціальної відповідальності [9, с. 32]. Таким чином, вища освіта сучасних економістів передбачає розуміння ними закономірностей формування та розвитку відтворювальних процесів на макро- та мікрорівнях, у взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних та інших суспільних процесів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналіз розвитку вищої освіти України дозволяє констатувати, що сьогодні актуальним є підвищення якості підготовки кадрів вищої кваліфікації з економіки, це зумовлено вимогами формування нової економічної системи в ринкових відносинах і приєднанням України до Болонського процесу. Концепція розвитку економічної освіти є методологічною базою організації навчального процесу і визначає базові методи розв'язання сучасних проблем професійної підготовки майбутніх економістів в умовах ступеневої освіти.

Специфіка української системи вищої освіти полягає в тому, що на відміну від європейської двоступеневої системи "бакалавр – магістр" в Україні збереглась багатоступенева система "молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр". У подальших дослідженнях буде описана комплексна система оцінювання якості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах багатоступеневої вищої освіти.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
2. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – № 6. – С. 3–10.
3. Кустовська М. І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх економістів / М. І. Кустовська // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія "Педагогічні та психологічні науки". – 2012. – № 63. – С. 65–68.
4. Лозинська Н. Організація професійного навчання студентів фінансово-економічного профілю / Н. Лозинська, К. Беркита // Вісник Львівського університету : зб. наук. пр. Серія "Педагогічна". – 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 233–240.
5. Матукова Г. І. Характерні риси підприємницької освіти: тенденції та закономірності / Г. І. Матукова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. пр. / Херсон. нац. техн. ун-т ; редкол.: В. Г. Бутенко (голова) та ін. – Херсон : ХНТУ, 2011. – Вип. 2. – С. 284–289.
6. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 "Економіка і підприємництво" : офіційне видання / А. Ф. Павленко та ін. – К. : Аспект-Поліграф, 2006. – 126 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" від 20 січня 1998 р. № 65 // Освіта України : нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 375–381.
8. Про вищу освіту : Закон України від 26.12.02 № 2984-III // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – 134 с.
9. Ткаленко Н. В. Проблеми підготовки сучасних економістів у системі вищої освіти України / Н. В. Ткаленко, В. В. Федорченко // Науковий вісник Чернігівського державного інституту економіки і управління : зб. наук. пр. Серія 1 "Економіка". – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 3. – С. 31–35.
10. Третько В. Сучасні тенденції розвитку ступеневої освіти у Російській Федерації / В. Третько // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журн. – 2011. – Вип. 2. – С. 26–33.

УДК 37.013.42:17.035.1

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИХОВАННЯ АЛЬТРУІЗМУ

Малиношевський Р. В.

У статті розглядається феномен альтруїзму з позиції соціальної педагогіки, що полягає в принциповому його розумінні як соціально значущої якості особистості. Оскільки дана особистісна якість витлумачується як така, що має інтегративний характер, то виокремлюється внутрішня структура альтруїзму, яка є необхідним теоретичним підґрунтям для здійснення цілеспрямованого виховного впливу.

Ключові слова: альтруїзм, соціально значуща якість.

В статье рассматривается феномен альтруизма с позиции социальной педагогики, что заключается в принципиальном его понимании как социально-значимого качества личности. Поскольку данное качество истолковывается как такое, что имеет интегративный характер, то выявляется внутренняя структура альтруизма, которая является необходимым теоретическим основанием для осуществления целенаправленного воспитательного воздействия.

Ключевые слова: альтруизм, социально-значимое качество.

The article deals with the phenomenon of altruism from the point of view of social pedagogy, which consists in the fundamental understanding of it as a socially important personal quality. Since this personal quality is defined as such that is of integrative character, then the internal structure of altruism is drawn forth, which is a necessary theoretical basis for the implementation of purposive educational influence.

Key words: altruism, socially significant quality.

Не важливо, дивимося ми телевізійну програму, пишемо наукову статтю або черговий пост у власному інтернет-блогі, дискутуємо на зібранні чи сперечаємося з випадковим зустрічним на зупинці, вчимося або вчимо, але ми майже всі єдині у думці, що людство у своєму поступі і суспільство у своїй динаміці завжди прогресувало. Нам здається, що цей поступальний рух не лише був, є і буде, а й тотально позначається абсолютно на всіх сферах життя. І для такої світоглядної єдності є й достатні підстави. Позаяк кожен має спроможність пересвідчитися у цьому, банально відкривши сумочку чи портфель або озирнувшись довкола. Дійсно, нас оточують буденні речі, які є матеріальним свідченням потужності інтелекту та нестримності творчого пориву людини. Однак це лише речовий світ, функціонування та існування якого було б не можливим без людини, без її прагнень та дій.

Вочевидь, на основі лише матеріальних ознак, науково-технічних досягнень можна зробити висновок і щодо інтелектуально-духовного та соціокультурного поступу конкретної людини, а отже, і невід'ємного прогресу в соціальній площині.

Але питання в тому, чи це дійсно так? Чи, може, це певний оптимізм з елементами самоцензурування?

Звичайно, будь-хто може заперечити доцільність такого питання простим перерахуванням тих надбань людської історії, які позначилися на рівні колективної свідомості. До таких можна віднести і вироблення гуманістичних цінностей, і усвідомлення самоцінності людини та її життя, і зміну ставлення у суспільстві до жінки, до дитини, до старості тощо. Такий доказовий ряд можна продовжувати до безкінечності. Відповідно, у своїх сумнівах та намаганнях осмислити явища і процеси соціальної дійсності ми завжди можемо апелювати до кращих проявів людського духу, що є очевидним прикладом дієвого утвердження вищевказаних надбань та можуть бути і є джерелом певного "соціального оптимізму".

Однак такий оптимізм дещо ілюзорний. Він містить елементи певного самозаспокоєння, що є своєрідною втечею від дійсності. Позаяк людина є вихідною точкою будь-яких соціальних процесів і своєю діяльністю чи бездіяльністю обумовлює більшість колапсів, соціальних ризиків проблем і негативних тенденцій властивих сучасному суспільству. Відповідно, вже саме по собі буття людини у світі є проблемним і таким, що обумовлює появу нових проблем. Такий собі своєрідний причинно-наслідковий ланцюг. Відповідь на те, чому це так відбувається і чи можливо цього позбутися, можливо, колись науковці й знайдуть. Проте вже сьогодні, в межах відомого і доступного знання, ми маємо виявити і подолати ті виклики, які безпосередньо становлять загрозу для нашого суспільства і його повноцінного розвитку.

Відтак на сьогодні для сучасного педагогічного знання, зокрема для практики соціальної педагогіки, актуальною є проблема дослідження явищ та процесів, які за своєю сутністю є соціально важливими. Зокрема, такою назрілою проблемою у соціально-педагогічній площині є феномен альтруїзму. Здавалося б, в чому тут може бути проблемність? Адже це очевидно, що протягом всієї історії наукової думки осмислити феномен альтруїзму намагався не один мислитель і не один науковець. Наприклад, значний пласт безпосередніх чи опосередкованих досліджень альтруїзму в межах психології та соціальної психології (А. Гоулднер, Є. Ільїн, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Д. Майєрс, С. Шварцт та багато інших). Протягом останніх десятиліть на пострадянському просторі з'явилася низка дисертаційних робіт (І. Багмет, А. Моїсєєва, І. Мангутова, І. Стецько та ін.) і наукових праць та статей (В. Кейсельман, Є. Насиновська та ін.), присвячених дослідженню альтруїзму. Але наявність численних досліджень жодним чином не знімає гостроти питання. Більше того, щойно ми спускаємося з теоретичних висот до реальної соціальної ситуації виникає величезний подив, обумовлений різкою невідповідністю між теоретичними розвідками та реальною дійсністю. Позаяк примноження знання, розширення його меж щодо альтруїзму жодним чином не означає автоматичної появи безкорисливого вчинку та його вкорінення на рівні міжособистісної взаємодії. Також наявне багатоманіття діаметрально протилежних теоретичних концепцій, абстрактних конструкцій, які апелюють до сутності та родових ознак людини, жодним чином не веде до моментальної зміни ставлення людини до себе, до інших та до суспільства. Це складний і аж ніяк не одномоментний процес. Саме тому феномен альтруїзму викликає непідробний інтерес, що спонукає до нових пошуків.

Відправною точкою такого інтелектуального пошуку саме і є питання, що таке альтруїзм? На перший, відсторонений, погляд, дане питання досить елементарне! Недовго розмірковуючи, відновивши в патернах пам'яті інформацію, засвоєну у школі та виші, згадавши власний соціальний досвід, миттєво видаємо таку ж спрощену відповідь: альтруїзм – це коли одна людина безкорисливо допомагає іншій. Тобто для нас все зрозуміло, немає жодної царини невідомого. Однак коли постає питання, чи Ви альтруїст, чи Ви безкорисливо допоможете іншій малознайомій людині, то одразу виникають певні складнощі. І ці складнощі безпосередньо пов'язані з примарною простотою феномену альтруїзму.

Ілюзорна простота, самоочевидність та самозрозумілість альтруїзму виникає внаслідок наявності певного інтуїтивного знання про цей феномен у пересічній людини. Подібні знання водночас здебільшого не виходять за межі певних стереотипів щодо явищ соціальної дійсності, які складаються в результаті набуття власного соціального досвіду. Виникає своєрідна економія мислення, на яку можна було б не звертати увагу, якби не наявність значного відтінку негативізму та недовіри до самої ідеї безкорисливого вчинку.

Можна виокремити декілька основних негативних стереотипів щодо альтруїзму. Перший стереотип безпосередньо пов'язаний із запереченням самого безкорисливого характеру альтруїстичного вчинку. Суть такого стереотипу зводиться до думки, що у соціальній реальності як такий вчинок, що не має на меті отримання практичної користі, – неможливий. Навіть у тому разі, коли одна людина суттєво допомогла іншій і відсутні всі ознаки, що за свою допомогу вона отримала якусь винагороду, в основі її дій, в будь-якому випадку, лежали прагматичні розрахунки. Навіть якщо вона не отримала матеріальних здобутків, то

принаймні самоствердилася, пропіарилась та отримала соціальне схвалення і, можливо, в подальшому використає свої дії собі на користь.

Другим, але не менш дієвим, є стереотип жертовності. Тобто зосередившись на феномені альтруїзм розум миттєво фіксує увагу не просто на безкорисливості людини й обмеженні власних інтересів, на рівноцінному поєднанні суспільного та індивідуального, а на елементі жертовності, що імпліцитно тут міститься. Більш того, елемент жертовності витлумачується в есхатологічній формі, що логічно пов'язана зі смертю суб'єкта. Звичайно, що така інтерпретація викликає острах. Проте елемент жертовності може і суттєво варіюватися та набувати монетарно-грошових форм. І тоді жертовність означає не що інше як суттєві фінансові витрати. Тобто ідея безкорисливого вчинку трансформується в тезу, що безкорисливість і альтруїзм – це не що інше як обов'язкова необхідність віддати Іншому все. І це все розуміється як: гроші, матеріальні цінності, зусилля, власний час і т. д.

Такі стереотипи можуть на перший погляд здатися досить примітивними. Проте необхідно наголосити, що у реальні дійсності щойно зайде мова про виховання альтруїзму у дитини одразу у переважній більшості батьків, вчителів і науковців виникає сумнів щодо його доцільності в сучасних культурно-історичних та економічних умовах, коли кожен гостро відчуває проблемність власного життя.

Критики можуть заперечити, що такі стереотипи властиві для суспільств із серйозними економічними проблемами і пов'язані із зубожінням людей. Оскільки в таких умовах люди мають думати першочергово про себе, про свою сім'ю, про своїх близьких, а вже потім про інших. Складні умови породжують складні характеристики. Відповідно, щойно зміняться економічні умови, то дані стереотипи відпадуть і люди будуть в змозі допомагати іншим. Однак дійсність засвідчує, що кореляція між політико-економічними умовами і рівнем здійснення альтруїстичних вчинків мізерна. Більше того, на зміну негативним стереотипам приходять інші світоглядні шаблони. І в них вже домінантного значення набувають гедонізм та зосередженість на власному внутрішньому світі. І альтруїзм в такому випадку набуває другорядного значення.

Все вищесказане, власне, демонструє надскладність феномена альтруїзм. Але все ж таки досить принциповим є питання, що значить бути альтруїстом. І відповідь на нього має бути певною мірою абстрагованою від буденного тлумачення альтруїзму і розгортатися в площині наукового сенсу.

Вочевидь, для того щоб бути альтруїстом, суб'єкт має володіти специфічною визначеністю, тотожною з його буттям, яка обумовлює його світосприйняття, в тому числі сприйняття "Іншого", і предметно перетворювальну діяльність, в тому числі і по відношенню до "Іншого". Тобто мова йде щодо наявності у суб'єкта специфічної визначеності, яка виступає для нього як внутрішня потреба і як початок причинно-наслідкового ряду у соціумі.

На наш погляд, такою визначеністю, що має силу необхідності по відношенню до "Іншого", альтруїзм стає лише в тому разі, якщо постає як особистісна якість, яка має інтенційний, антиципований і суб'єктивно необхідний характер та діяльнісно виражається у вчинку. Однак не зовсім є очевидним, внаслідок чого дана якість набуває таких характеристик. Така неочевидність повністю зникає в тому разі, якщо ми відсторонимося від спроби редукувати альтруїзм до однокомпонентної першооснови. І спробуємо проаналізувати безкорисливий вчинок як дієве вираження альтруїзму людини на предмет виявлення внутрішніх спонук, що його обумовлюють.

Отже, вчинок це завжди усвідомлено реалізований акт свободної волі, тому він завжди є цілеспрямованим. Відповідно, безкорисливий вчинок завжди цілеспрямований на "Іншого" в цілому і на проблемність його існування зокрема. Але така спрямованість вчинку може виникнути в тому разі, коли постать "Іншого" виступає як самоочевидна цінність. Така самоочевидна цінність "Іншого" означає наявність у альтруїста системи ціннісних орієнтацій, у яких провідного значення набувають вищі гуманістичні цінності. І зокрема, інша людина постає як така, що має аксіологічний статус, який тотожний власному статусу суб'єкта, який безкорисливо діє. Відтак альтруїстична спрямованість вчинку неможлива поза наявністю суб'єктивної аксіологічної інтерпретації постаті "Іншого". Водночас для

виникнення такої інтенції недостатньо самої по собі системи ціннісних орієнтацій. У даному контексті досить чітко простежується роль мотивів, які обумовлюють альтруїстичний вчинок. Зокрема, домінантного значення набуває мотив співчуття. Позаяк, як, зазначає Є. Насиновська, "співчуття передбачає не лише розуміння іншого і співпереживання його становища, але і співпереживання можливого покращення становища реципієнта, тобто має упереджувальний характер, спонукає до здійснення акту допомоги" [4, с. 159]. Тобто наявність проблемної ситуації в "Іншого", яка сприймається цілісно із множиною ризикових варіацій і розуміння їх можливих наслідків, призводить до переживання за долю "Іншого" і появи співчуття з боку суб'єкта альтруїстичної дії. Відповідно, будучи джерелом потужного переживання, співчуття постає як особистісна детермінанта, що обумовлює намагання допомогти.

Закономірно, що для подолання проблемності існування "Іншого" недостатньо лише усвідомлення його цінності та співчуття, необхідне їхнє дієве уособлення у предметно-перетворювальній діяльності. А це вимагає не лише знання механізму вирішення проблемної ситуації Іншого, готовності здійснювати таку діяльність, розуміння наслідків власної активності, а й усвідомлення суб'єктом самого себе як активного елемента соціальних відносин, що власними діями здатний обумовлювати кардинальні зміни в житті "Іншого" та соціумі.

Проте жодного окремо взятого з цих блоків недостатньо для утворення альтруїзму, хоча вони і є його передумовами. Відтак необхідно розуміти виключно як якісне утворення на особистісному рівні, в якому наявні певні складові елементи з множиною взаємозв'язків, що призводить до виникнення певної структурної цілісності, а не простої механічної сукупності. Більш того, як відмічає Т. Алексєєнко, "соціально значущі якості особистості мають інтегрований характер, визначаються способом життя і формуються у конкретній діяльності" [2, с. 15]. Альтруїзм саме і є такою соціально значущою якістю особистості.

Виходячи з вищесказаного, можемо окреслити загальні обриси нашого розуміння архітекτονіки альтруїзму, яка, як нам видається, складається з трьох взаємопов'язаних блоків:

1. *Альтруїстична мотивація*, що включає в себе: мотив співчуття, потребу допомагати іншим, інтерес до доброчинності.

2. *Альтруїстичні ціннісні орієнтації*, до яких входять: домінування про-соціальних цінностей та усвідомлення самоцінності іншої людини.

3. *Готовність до соціально значущої діяльності*, яка неможлива без: активної життєвої позиції, наявності особистої відповідальності за соціальні зміни; готовності до безкорисливої діяльності, знання механізму здійснення альтруїзму, досвід доброчинної діяльності.

Проте, окрім теоретичних розвідок, не менш важливим у площині соціальної педагогіки є питання: яким же саме чином можна виховувати альтруїзм?

У нашому дослідженні ми сконцентрували увагу над проблемою виховання альтруїзму у школярів молодшого підліткового віку. Адже молодший підлітковий вік хоч і є, з одного боку, періодом загострення суперечностей розвитку, в той же час є початком формування нових особистісних якостей, вироблення основних параметрів особистісної моделі поведінки, розвитку мотивів та початку їх структурної підрядності.

Цілком зрозуміло, що в такому віці ми не можемо тотально прискорити процес формування нових особистісних якостей дитини, у тому числі альтруїзму. Природно, що такий процес буде обумовлювати своєрідну перебудову типу ставлення дитини до себе, до оточення, до більш широкого соціуму. Очевидно, що така перебудова не може відбутися одномоментно у певний проміжок часу. Себто у жодному разі не можна сподіватися, що після якогось виховного заходу чи впливу молодший підліток став альтруїстом. Це буде величезною ілюзією. Скорше, варто вести мову про тяглість розвитку, яка вимагає від педагога послідовних і науково вивірених дій, спрямованих на виховання альтруїзму. Водночас, це обумовлює необхідність усвідомлення того, що дитині буде надзвичайно складно поринути у площину безкорисливого вчинку, адже в цей віковий період у своєму власному досвіді вона може не знайти необхідних аналогів для цього вчинку. Дитині може бракувати: знань, умінь, навичок, мотивів тощо.

Але на що мають бути спрямовані дії педагога?

Відповідно, активні виховні дії педагога мають корелювати з певними елементами архітекτονіки альтруїзму. Зокрема, у контексті формування альтруїзму як особистісної якості необхідно створити своєрідний внутрішній горизонт, який буде відображати безкорисливі потенції молодших підлітків і на фоні якого і відповідно з яким буде розгортатися безкорисливий вчинок дитини. Такий внутрішній горизонт з'являється шляхом формування у дитини альтруїстичної мотивації, альтруїстичних ціннісних орієнтацій та готовності до соціально значущої діяльності. У виховному процесі цьому сприятиме реалізація низки заходів виховного впливу. Наприклад: виховних бесід, самостійних робіт, командних ігор, творчих завдань, спрямованих на актуалізацію вже наявного досвіду добротворення тощо. Проте цілком очевидно, що всі можливі виховні заходи, методи та форми у даному контексті мають бути наповнені специфічним змістом та сенсом, які мають відображати самоцінність іншої людини, дієвість співчуття, беззаперечну корисність добротворення, спрямовувати особистісні інтенції на іншого, його проблеми та потреби.

Прикметно, що наявності такого внутрішнього гуманістичного горизонту недостатньо для того, щоб сформувати альтруїзм як особистісну якість. Позаяк альтруїзм не може бути віртуальним, не може існувати лише у комунікативно-світоглядній площині, а має знаходити безпосереднє діяльнісне відображення у реальній дійсності, у системі суб'єкт-суб'єктних зв'язків. Себто постає потреба спонукання дітей до продукування та реалізації вчинків, наповнених соціально ціннісним змістом, до якісної зміни характеру інтерсуб'єктивних стосунків.

На наш погляд, такі вчинки у молодшому підлітковому віці найкраще і повноцінно можуть бути спродукованими та реалізованими лише у груповій добродійній діяльності. Однак постає проблема інструментального характеру, яким же саме чином реалізувати безкорисливі потенції школярів і яким саме чином спонукати їх до групової добродійної діяльності? І яку форму остання повинна мати? На нашу думку, таку проблему можна вирішити завдяки застосуванню методу проектів. Тобто учням необхідно запропонувати розробити і реалізувати добродійний проект. Може виникнути питання, чому саме добродійний проект, тим паче, що його творцями мають виступити молодші підлітки. В даному конкретному випадку слухним буде процитувати вітчизняного науковця Т. Алексєєнко, щодо значення учнівського добродійного соціального проекту та його соціально-педагогічних та виховних резервів. Як відмічає Т. Алексєєнко, соціальні проекти "мають високий виховний потенціал – участь у них сприяє вихованню потреби у творенні добра, допомоги соціально незахищеним, наповнює дозвілля змістовною корисною діяльністю, відволікає від шкідливих звичок, полегшує подолання різних адикцій (залежностей), формує соціальну компетентність і ціннісне ставлення до життя та здоров'я, родини, рідного міста чи села" [1, с. 16]. Таким чином, і альтруїзм як соціально значуща якість формується у конкретній діяльності молодшого підлітка, яка в межах реалізації соціального проекту буде не лише наповнена соціальним змістом, а й буде здійснюватися цілеспрямовано та ґрунтуватиметься на педагогічно доцільних засадах. Разом з тим реалізація учнями добродійного соціального проекту сприяє появі в їхньому соціальному досвіді, висловлюючись мовою І. Д. Беґа, "вчинків ускладненої психологічної побудови, коли суб'єкт для досягнення результату застосовує побічну дію, підпорядковану безпосередній меті" [3, с. 728]. Саме тому ми спонукали молодших підлітків до ініціювання та розробки добродійного соціального проекту, спрямованого на розв'язання актуальної соціальної проблеми іманентної для місця їх проживання.

Водночас, необхідно зауважити, що на емпіричному рівні реалізації учнівського добродійного проекту виникає своєрідна суперечність. А саме: метод проектування передбачає реалізацію учнями власної ініціативи на всіх етапах, починаючи від ідеї, організації до реального втілення. Але молодші підлітки ще не зовсім самостійні суб'єкти соціального життя. Деякі сфери і проблеми, породжені людиною, можуть завдати їм серйозної душевної травми. Водночас, молодшим підліткам властивий миттєвий порив і поступове зменшення інтересу до довгострокових справ. Відповідно, доцільним буде задати не просто алгоритм,

структуру, а певний шаблон соціального проекту, який, по-перше, відповідатиме вимогам безпеки для дітей, по-друге, буде посилюючим для них. Вочевидь, в даному випадку більш ілюстративним буде наведення стислого прикладу такого шаблону.

Так, у нашому дослідженні молодші підлітки розробляли та реалізовували свій невеличкий, але тим не менш важливий соціальний проект "Самотній вчитель". Даний проект був не одноразовий, а мав пролонгований характер, що розтягнувся у значному проміжку часу. З огляду на це молодші підлітки визначили наступну мету проекту: допомогти самотнім вчителям похилого віку позбутися відчуття самотності. Здійсненню мети сприяли завдання, які необхідно було реалізувати: розвинути добродійний рух в учнівському колективі; ознайомити та повернути громадськість до проблем самотніх вчителів; розробити систему заходів, спрямовану на те, щоб вчителі відчули, що вони завжди потрібні, що про них пам'ятають і зустрічі з ними чекають. В межах проекту учнями було ініційовано і проведено низку добродійних акцій: "Дорога в життя", "Святкова листівка", "Лист дружби", акція "Квітка турботи", акція "Учень вихідного дня" та "Стань у пригоді". Ми не будемо вдаватися на сторінках даної статті до розгорнутого аналізу та викладу даного проекту. Разом з тим відмітимо, що цілком зрозуміло, і це очевидно, що тут є певний ступінь допомоги від дорослих, але тим не менш діти досить чітко вказали на суттєву соціальну проблему, яка насправді значно ширша, ніж у зазначеному проекті. А саме: діти не лише продемонстрували наявність чіткої проблеми – самотність похилих людей, але й спробували доступними їм способами та методами її розв'язати.

Разом з тим наявність шаблону жодним чином не повинно сприйматися організатором як незмінна константа, будь-які конструктивні ідеї з боку дітей повинні заохочуватися і підтримуватися.

Таким чином, розвиваючи у дитини гуманістичну свідомість та усвідомлену мотивацію до альтруїстичного вчинку і добродійності, організовуючи добродійну діяльність групи школярів, можна виховати альтруїзм як соціально значущу якість.

Побіжно необхідно підкреслити, що альтруїзм як особистісна якість не є якоюсь константою. Себто навіть раціонально вивірені і цілеспрямовані педагогічні дії, теоретично доведені та емпірично перевірені умови існують та функціонують у площині ймовірності. А тому, навіть сформувавши альтруїзм у молодшого підлітка або діагностувавши сформованість такої особистісної якості, можемо вести мову щодо подальшого її розвитку на інших часових відрізках онтогенезу лише з певною часткою вірогідності, позаяк на сьогодні точно не встановлено, яким чином і в якому напрямі дана якість може трансформуватися у подальшому під дією саморозвитку особистості та факторів соціального середовища. Відповідно, перспектива подальшого дослідження може полягати у з'ясуванні характеру трансформацій та модифікацій альтруїзму на різних проміжках часу з урахуванням широкої палітри соціальних впливів та гами особистісних змін.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціальні благодійні проекти як форма соціально-ціннісної діяльності учнівської молоді / Т. Ф. Алексєєнко // Добро починається з тебе : збірник благодійних проектів учасників Другого всеукраїнського конкурсу "Добро починається з тебе" – К. : Генеза, 2010. – 84 с.
2. Алексєєнко Т. Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності / Т. Ф. Алексєєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винченка, 2012. – Вип. 16, кн. 1. – С. 9–16.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив / Е. Е. Насиновская // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 152–171.

УДК 372.881.111.1

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

Маслова М. Е., Маслов Ю. В.

Стаття присвячена проблемі розробки методичної системи іншомовної підготовки в закладах вищої професійної освіти. Обґрунтовано необхідність використання комунікативного підходу та найважливіших принципів навчання й способів їх реалізації.

Ключові слова: іншомовна підготовка, вища професійна освіта, методична система навчання, комунікативний підхід.

Статья посвящена проблеме разработки методической системы иноязычной подготовки в учреждениях высшего профессионального образования. Обоснована необходимость использования коммуникативного подхода и важнейших принципов обучения и способов их реализации.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, высшее профессиональное образование, методическая система обучения, коммуникативный подход.

The article is devoted to the problem of developing a methodological system of foreign language training at establishments of tertiary professional education. Rationale is provided for the application of the communicative approach and basic teaching principles and methods of their realization.

Key words: foreign language instruction, tertiary education, methodological system of instruction, communicative approach.

Важность организации эффективного обучения иностранному языку в высшем профессиональном образовании не вызывает сомнений. Это касается не только вузов и факультетов, где идет подготовка будущих преподавателей иностранного языка, но и неязыковых вузов, где иностранный язык является, чаще всего, дисциплиной общепрофессионального цикла.

Между тем, по мнению большинства педагогов, занятых в этой сфере, организация иноязычной подготовки становится все более трудоемким делом. В условиях Беларуси это в равной степени характерно для ситуации, сложившейся в *неязыковых* вузах и на *языковых факультетах региональных* вузов. В данной статье авторы попытаются обосновать, с точки зрения новых социокультурных условий, необходимость системного подхода к организации иноязычной подготовки в высшем профессиональном образовании.

Системность иноязычной подготовки обусловлена, в первую очередь, степенью *методической организации* обучения. Особая важность именно методической организации обусловлена институциональными условиями, в частности, уровнем готовности аудитории.

Так, наблюдения последних лет за набором абитуриентов на факультет славянских и германских языков БарГУ и на различные факультеты Военной академии Республики Беларусь показали, что для большинства поступающих характерен низкий уровень иноязычных речевых умений. Таким образом, иноязычная подготовка – в том числе профессиональная – начинается на фоне несовершенного владения изучаемым языком. Опыт показывает, что данная ситуация ставит преподавателей в трудное положение. "Несовершенное" владение создает гораздо больше проблем, чем нулевое. У обучающихся низкая мотивация, они испытывают ощущение психологического дискомфорта, делают речевые ошибки, практически не поддающиеся коррекции ввиду их устоявшегося характера.

Нам известно не много научных работ на тему несовершенного владения языком. Так, Н. В. Барышников (1999) описывает характер несовершенного

владения иностранным языком с помощью таких характеристик, как скованность, отсутствие беглости речи, ограниченность набора речевых функций [3, с. 136–137]. По автору, наиболее точный маркер – скованность, поэтому уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции прямо пропорционален степени непринужденности владения иностранным языком (причем последняя распространяется как на продуктивные, так и на рецептивные виды речевой деятельности). Между тем общая задача иноязычной подготовки – научить *общению* на изучаемом языке.

Сделать это возможно только в условиях резкого повышения качества *методического обеспечения* процесса подготовки, при учете всех его институциональных особенностей. Этот процесс необходимо вывести на значительно более высокий уровень – уровень *целостной системы* обучения.

Говоря о системе обучения, мы по определению имеем в виду ее *методический* аспект. Надо сказать, что и в исследовательских работах термины "система обучения" и "методическая система обучения" используются как синонимы. На это указывает, в частности, в своем "Методическом словнике" (1996) Р. Н. Миньяр-Белоручев [12, с. 99].

Мы разделяем взгляды авторитетного методиста на сущность методической системы обучения иностранному языку (МСОИЯ). Автор дает определение, которое можно принять за основу: МСОИЯ есть конкретная реализация теоретических положений того или иного метода обучения, опирающегося на определенную концепцию [12, с. 100].

Из приведенного определения следует, что МСОИЯ содержит ряд инвариантных компонентов, к которым относятся: *цели и принципы* обучения, *метод* обучения, *средства реализации* принципов, *приемы* обучения. Средства и приемы реализуются посредством актуализации содержания обучения, которое, в свою очередь, детерминирует выбор адекватных приемов и средств. Можно утверждать, что инвариантным компонентом МСОИЯ выступает сегодня уже не конкретный метод, а *подход* к обучению.

Эта мысль требует пояснения, потому что дискуссии по поводу отличий метода от подхода в методической литературе продолжаются. Мы основываемся на том, что *подход* – это, безусловно, понятие более широкое, чем метод [16, с. 23–24]. Существуют самые различные классификации подходов к обучению иностранным языкам. Так, в работе М. А. Ариян (2009) указаны пять подходов: деятельностный, коммуникативный, личностно-ориентированный, компетентностный, социокультурный [1, с. 74]. Однако, на наш взгляд, авторская характеристика подходов не всегда выглядит логично, поскольку деятельностный подход, по автору, реализуется в *коммуникативном* методе, а формирование коммуникативной *компетенции* является целью *коммуникативного* подхода (тогда в чем суть компетентностного подхода?) и т. д.

Подходы рассматриваются в диахронии: бихевиористский, далее интуитивно-сознательный, затем познавательный (когнитивный) и интегральный. Эту классификацию приводит в своей работе А. Н. Шамов (2005), делая важное замечание о том, что многие элементы "устаревших" подходов (например, бихевиористского) реально функционируют в современной практике иноязычной подготовки [16, с. 26–31]. Сходные идеи находим у В. В. Ларичева (1996), который указывает, что отдельные процедуры бихевиористского подхода используются в современной практике иноязычной подготовки [8, с. 153]. К этим процедурам относятся вербальное воздействие на обучающихся, обратная связь, приемы невербальной коммуникации для поддержания активного внимания и др.

В практике иноязычной подготовки в Беларуси пользуются популярностью идеи так называемого *коммуникативно-когнитивного* подхода [2]. Когнитивный подход в чистом виде основан на теоретической базе когнитивной психологии и как таковой, безусловно, был вполне успешной попыткой освободить процесс обучения (в том числе обучение иностранным языкам) от оков бихевиоризма – что и произошло в 1960-е гг. Сегодня сторонники когнитивного подхода к обучению чаще всего рассуждают о важности *языковых знаний*. Не вступая в дискуссию по этому вопросу, можно, в целом, согласиться с мнением А. Н. Шамова о том, что идеи когнитивного подхода могут быть успешно реализованы

сегодня при овладении *лексическими* и *грамматическими* единицами изучаемого языка [16, с. 68]. Однако вряд ли когнитивный подход можно принять за основу для разработки инновационной МСОИЯ, тем более в условиях неязыкового вуза, когда ведущая цель – это *развитие* речевого мышления обучающихся.

В основе МСОИЯ находится иноязычная речевая деятельность, и обучающиеся включены в интеллектуальную ("когнитивную") деятельность. И. А. Зимняя (1999) говорит о речевой деятельности: она не существует без мысли, без умственных действий, поэтому не требуется никакого специального акцента на интеллектуальной, познавательной стороне процесса [6]. С такой точки зрения терминологическое сочетание *коммуникативно-когнитивный подход* содержит в себе лишь ненужное умножение сущностей.

Более того, критика недостатков коммуникативного подхода со стороны сторонников когнитивизма не всегда имеет под собой серьезные основания. Например, А. Н. Шамов пишет, что знания о языке хотя и "признаются" в коммуникативном подходе, но не являются ведущими при формировании навыков и развитии речевых умений [16, с. 60–61]. Но нельзя не понимать, что обучение в рамках коммуникативного происходит сознательно, и знания о языке формируются *в процессе* иноязычного общения, в результате реальной деятельности. Поэтому в формате коммуникативного подхода вовсе не игнорируется важность различного вида знаний.

Использование элементов и процедур коммуникативного и когнитивного подходов имеет смысл тогда, когда в центре внимания находится *личностный профиль* обучающегося. Можно вспомнить, каким образом Б. В. Беляев (1965) описывал два основных способа овладения иностранным языком – интуитивно-чувственный и рационально-логический. Эти способы можно легко описать как "коммуникативный" и "когнитивный".

Примерно так и поступает М. К. Кабардов (1996), указывающий в своем исследовании на объективное наличие двух типов овладения языком – *коммуникативно-речевого* и *когнитивно-лингвистического*. Вывод сделан на основе проведенного анализа индивидуально-устойчивых характеристик обучающихся, определяющих успешность овладения иностранным языком [7]. Поэтому можно говорить о том, что в сбалансированном подходе к обучению иностранным языкам, тем более обучению аудитории взрослых в условиях несовершенного владения, необходимо предусмотреть возможность реализации обоих способов овладения иностранным языком. Но при этом ведущая роль остается за коммуникативным подходом, т. к. цель обучения – это все-таки научить *общаться* на изучаемом иностранном языке.

Основа инновационной МСОИЯ в неязыковом вузе – это, в первую очередь, идеи *коммуникативного* подхода (или, шире говоря, идеи коммуникативного обучения иностранным языкам). Об этом говорит, например, Е. И. Пасов (2010): "Что касается обучения иноязычной речи, то одной из таких концепций [методического эксперимента] могла бы стать идея *коммуникативного подхода* [курсив наш – Авт.] к обучению, которая заключается в том, что процесс обучения как модель должен быть адекватен процессу коммуникации как оригиналу по основным параметрам" [13, с. 456].

Инновационная МСОИЯ имеет сложный характер ввиду наличия нескольких уровней и множества компонентов. Этим обусловлено наличие объективных трудностей разработки МСОИЯ. В частности, Н. Н. Романова (2009) связывает их с наличием целого ряда противоречий, причем на различных уровнях – методологическом, теоретическом, нормативном, содержательном, организационном и методическом.

Скажем, на методологическом уровне трудности разработки МСОИЯ усугубляются тем, что существует актуальная потребность более четкого управления процессом иноязычной подготовки, однако не разработана концептуальная база. Нормативный уровень противоречий отражается в том, что существует нормативная база – Образовательный стандарт, однако нет никаких предписаний по поводу того, каким образом следует реализовывать требования стандарта [15, с. 8–10]. Несмотря на это, необходимо искать новые пути разработки инновационной МСОИЯ, которые начинаются с четкого обозначения исходных положений, т. е. целей и принципов обучения.

Наш главный тезис заключается в том, что на современном этапе в условиях существенных парадигмальных изменений в системе образования в целом в практике иноязычной подготовки в неязыковом вузе *развивающую* цель обучения необходимо сделать приоритетной [10]. Мы попытались представить систему целеполагания (магистральные цели – ближайший результат – отдаленный результат иноязычной подготовки) на схеме 1 (см. ниже).

Развивающая цель состоит в *стимулировании речемыслительной креативности* всех субъектов образовательного процесса средствами изучаемой дисциплины. Реальным результатом обучения может стать более высокий уровень креативности иноязычного речевого мышления обучающихся, что в дальней перспективе может обеспечивать прирост эффективности профессиональной деятельности. Мы рассматриваем достижение высоких практических (учебных) результатов как главную составляющую *образовательной* цели. Она состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции средствами дисциплины. Измеримым и диагностируемым результатом реализации цели выступает уровень сформированности иноязычной речевой способности.



Схема 1. *Магистральные цели обучения ИЯ*

Воспитательная цель обучения состоит в стимулировании процесса культурного развития обучающихся, совершенствовании речемыслительной культуры. Особым качеством может становиться *интеллигентность*. Понятно, что культурность как качество речевого поведения может способствовать более успешной социальной интеграции специалиста.

Однако не все результаты обучения легко поддаются измерению. Е. И. Пассов (2010) справедливо замечает, что в методической науке сегодня существует лишь аппарат проверки результатов усвоения материала и степени сформированности речевых умений. Это результат реализации практической (образовательной) цели обучения. А вот методика проверки результатов обучения и учения, характеризующих сдвиги в воспитании и общем развитии, пока не разработана [13, с. 460]. Тем не менее, существует достаточное количество различных косвенных показателей, позволяющих судить о результативности обучения в рамках конкретной МСОИЯ.

Таким образом, цели обучения в инновационной МСОИЯ кодируются в трех "К": *креативности, компетентности, культурности*. При этом важно

помнить, что дисциплина "Иностранный язык" в неязыковом вузе не является единственным инструментом развития, образования и воспитания личности будущего специалиста. В лучшем случае, процесс иноязычной подготовки может в той или иной мере *способствовать* достижению глобальных целей высшего профессионального образования.

Еще один инвариантный компонент МСОИЯ – это принципы обучения. Любая система принципов должна носить иерархический характер. Очевидно, что общими для МСОИЯ выступают общедидактические принципы обучения: научности, сознательности, воспитывающего обучения, связи с жизнью, наглядности, систематичности, прочности усвоения, доступности и др. При этом большинство из них реализуется в иноязычной подготовке достаточно специфично, о чем писал еще М. В. Ляховицкий [9, с. 30–38].

Проведенный нами анализ научной литературы [1; 3; 9; 15; 16 и др.] показал, что описания авторских методических систем обучения основаны на самых разных принципах. Из всего многообразия методических принципов мы выделили девять общих. Они чаще всего фигурируют в качестве основных в различных авторских системах. По нашему мнению, эти принципы определяют структуру инновационной МСОИЯ и использование определенных средств, форм и приемов работы – вплоть до каждого конкретного занятия. В представленной ниже табл. 1 они организованы вертикально: каждый из столбцов (слева направо) соответствует одной из магистральных целей обучения – развивающей, образовательной (учебной, практической) и воспитательной.

Таблица 1

Общие методические принципы

Стимулирование речемыслительной креативности	Направленность на реальное иноязычное общение	Целесообразный отбор содержания обучения
Комплексная актуализация содержания обучения	Ведущая роль упражнений в обучении	Методическая аутентичность содержания обучения
Опора на коммуникативный опыт обучающихся на родном языке	Соответствие требованиям международных стандартов	Опора на опыт овладения профессиональной культурой

Сущность *методической* системности процесса иноязычной подготовки и состоит в том, что на всех уровнях МСОИЯ реализуются одни и те же методические принципы [12, с. 55]. Эти общие принципы реализуются через *частные принципы*, которые уже представляют собой стратегии реализации общих принципов. Например, стимулирование креативности происходит за счет *диалогизации* процесса обучения. Опишем эту стратегию.

Диалогизация процесса *обучения* в широком смысле – одна из базовых идей гуманистической образовательной парадигмы. Поэтому когда идет речь о смене парадигмы, происходящей на наших глазах, имеется в виду, прежде всего, именно этот аспект качественных изменений образовательного процесса. Как известно, парадигма – это совокупность определенных представлений о характере и содержании образовательного процесса, а также связанных с ним ценностных установках [14, с. 8].

"Парадигмальной революцией" в образовании часто именуют так называемый компетентный подход, в рамках которого "парадигма знаний" уступает место "парадигме компетентностей". Вопрос в том, является ли компетентный подход "парадигмальной революцией" в иноязычной подготовке? По-видимому, на этот вопрос можно ответить отрицательно. Ведь стержневая практическая составляющая в структуре компетенции – *умение*. В таком случае, смена парадигмы как будто бы заключается в том, что основное внимание в обучении уделяется развитию умений. Но нельзя не вспомнить, что для теории и практики обучения *иностранным языкам*, сложившейся в советский период,

подобный подход (в центре – умения) является практически аксиоматичным. Вся история развития методики шести последних десятилетий представляет собой процесс движения от обучения языку к *развитию умений* общения на изучаемом иностранном языке.

Поэтому компетентностный подход никак не может считаться неким "революционным преобразованием" в иноязычной подготовке. Тем более, что понятие "компетенция" ведет свое начало от бихевиоризма. На наш взгляд, действительная смена парадигмы произойдет тогда, когда ежедневная практика иноязычной подготовки на всех уровнях системы непрерывного образования будет носить диалогичный характер, т. е. станет отвечать задачам гуманистического, творческого образования.

Теория *диалога* разрабатывалась в разных областях научного знания (философия, психология, лингвистика, педагогика, риторика, психолингвистика, методика преподавания языков). Философское обоснование она получила в работах М. М. Бахтина, В. Библера, М. Бубера, А. И. Введенского, М. Хайдеггера, К. Ясперса и многих других. Не случайно, например, что именно В. С. Библер предложил в свое время метафору "диалог культур", ставшей очень популярной в среде специалистов сферы иноязычной подготовки. Ведь именно этот ученый писал о теоретическом мышлении как о *внутреннем диалоге*, акте мышления, который протекает одновременно с деятельностью, направленной на предмет и на человека [4, с. 209].

Точно так же многие психологи подчеркивают, что "диалог" сознаний, общение участников деятельности является важнейшим условием ее результативности. Диалог рассматривался как аспект педагогического общения в трудах известных ученых и педагогов В. К. Дьяченко, Е. Н. Ильина, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, И. Я. Лернера, В. А. Сухомлинского. Однако данная проблема мало рассматривалась с теоретической точки зрения применительно к практике *иноязычной* подготовки. В этой сфере речь чаще всего идет об обучении диалогической речи и т. п.

Диалогизация есть *желаемая модель многостороннего взаимодействия* (прежде всего, *речевого* иноязычного общения) в триаде "преподаватель – обучающийся – учебный материал". Важные соображения по этому поводу высказаны в работе Ю. А. Масловой (2005) "Изучение форм и средств диалогизации учебного монолога в процессе методической подготовки учителя русского языка" [11]. Используя идеи автора, можно сказать, что диалог в иноязычном общении – это организованная особым образом речемыслительная деятельность преподавателя и обучающихся, в ходе осуществления которой постоянно и целенаправленно акцентируется заинтересованное отношение к позициям, суждениям, мнениям субъектов общения. Необходимо говорить о *диалогизации иноязычного общения* в широком контексте парадигмальных изменений в образовании. Именно этим обусловлено выдвижение диалогизации в качестве методического принципа, эффективная реализация которого обеспечивает сохранение направленности обучения на *реальное* иноязычное общение. Резервы диалогизации весьма обширны, поскольку она может и должна осуществляться практически на всех этапах обучения и на каждом конкретном занятии, и преподаватель может использовать разнообразные способы осуществления диалога.

Наиболее важные резервы диалогизации связаны с оптимизацией профессиональной речи обучающего и методической организацией учебного материала. Вузovsky преподаватель иностранного языка обязательно должен быть, в первую очередь, фасилитатором общения. Поэтому еще одна методическая стратегия – это *фасилитация иноязычного общения*.

О фасилитации в последние десятилетия написано много. В самом общем виде фасилитация представляет собой деятельность общения преподавателя и обучающихся, в ходе реализации которой педагог выступает в роли организатора, помощника, консультанта и т. п. В сущности, суть дела отнюдь не нова, относительной новизной обладает только термин, заимствованный из английского языка. В связи с этим вспомним два других выражения англоязычного педагогического дискурса.

Так называемое "традиционное" преподавание иностранного языка описывают с помощью метафорического выражения – *sage on the stage*. В одной из книг по педагогике, вышедшей не так давно в России, автор использует это выражение и переводит его следующим образом: "мудрец на подмостках". На наш взгляд, такой перевод буквален и не передает смысла метафоры. Речь идет не о "мудреце", а о человеке, который "вещает с кафедры", т. е. излагает докторальным тоном некие истины или попросту "пересказывает учебник". Во всяком случае, слово *stage* в английском выражении является рифмой к слову *sage* и обозначает не *сцену / подмостки*, а некое центральное положение в классе или в аудитории. При таком способе обучения преподаватель является основным источником информации, он карает нерадивых и милует усидчивых – одним словом, является центром образовательного пространства.

"Традиционный" способ преподавания в иноязычной подготовке сегодня нельзя признать эффективным. В ситуации информационного взрыва, в обстановке доступности любых информационных ресурсов на изучаемом иностранном языке ни один преподаватель уже не может играть роль "мудреца на подмостках". Англоязычная метафора, описывающая желаемый характер взаимодействия преподавателя и обучающихся, звучит по-другому.

Преподаватель завтрашнего дня – это *guide on the side*. Данная метафора построена по аналогии и тоже основана на легко запоминающейся рифме, но методический смысл ее совершенно иной. Преподаватель – это помощник, организатор деятельности (*guide*), который находится рядом (*on the side*) и всегда готов оказать квалифицированную педагогическую помощь и поддержку. Позволим себе игру слов: "традиционный" преподаватель иностранного языка – это "проповедник" (*sage*), тогда как инновационный – это просто "проводник" (*guide*). Но проводник опытный и умелый, т. е. фасилитатор.

В одной из недавних обстоятельных работ на тему фасилитации отмечается ее главное достоинство: фасилитация обладает потенциалом формирования творческой среды общения, что обеспечивает возможность креативных проявлений [5, с. 81–82]. Арсенал приемов фасилитаторской деятельности преподавателя велик. Преподавателю иностранного языка, осуществляющему фасилитаторскую деятельность, необходимо уметь пользоваться самыми разнообразными приемами этой деятельности.

По нашему мнению, фасилитация есть реализация основных функций речевых высказываний преподавателя в процессе иноязычного общения. Задача преподавателя, работающего в формате инновационной МСОИЯ, состоит в том, чтобы поддерживать высокий интеллектуальный уровень общения обучающихся между собой и с текстами посредством оптимально организуемого диалога.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что разработка инновационных методических систем обучения иностранным языкам в учреждениях высшего профессионального образования – актуальная задача современного этапа развития высшего образования на постсоветском образовательном пространстве. Такие системы могут быть основаны преимущественно на положениях коммуникативного подхода к обучению и сориентированы на результаты "парадигмальной революции" в образовании, каковая состоит отнюдь не в повсеместном внедрении компетентного подхода, а в "медленном, но верном" движении к идеалам гуманистической педагогики.

Литература

1. Ариян М. А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Ариян М. А. – Нижний Новгород, 2009. – 360 с.
2. Баранова Н. П. Концепция обучения иностранному языку в системе непрерывного образования РБ / Н. П. Баранова, П. М. Бабинская, Т. Е. Карпович и др. // Замежная мовы у РБ. – 2002. – № 3. – С. 21–28.
3. Барышников Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Французский как второй иностранный, средняя школа : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Барышников Н. В. – Пятигорск, 1999. – 530 с.

4. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – М., 1975. – 356 с.
5. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Димухаметов Р. С. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : автореф. дисс. ... д-ра псих. наук : спец. 19.00.01; 19.00.07 / Кабардов М. К. – М., 2001. – 52 с.
8. Ларичев В. В. Взаимосвязь поведения, общения и развития в психологической структуре обучения иностранному языку : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ларичев В. В. – Н. Новгород, 1996. – 215 с.
9. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
10. Маслов Ю. В. О новых целях иноязычной подготовки в неязыковом (военном) вузе / Ю. В. Маслов // Актуальні питання освіти і науки : зб. наукових статей. – Харків : ХОГОКЗ, 2013. – 386 с. – С. 150–156.
11. Маслова Ю. А. Изучение форм и средств диалогизации учебного монолога в процессе методической подготовки учителя русского языка : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Маслова Ю. А. – М., 2005. – 274 с.
12. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 144 с.
13. Пассов Е. И. Методология методики: эмпирические методы исследования / Е. И. Пассов. – Елец : МУП "Типография" г. Ельца, 2010. Кн. 2. – 2010. – 647 с.
14. Прямикова Е. В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание : автореф. дисс. ... д-ра социолог. наук : спец. 22.00.04 / Прямикова Е. В. – Екатеринбург, 2012. – 43 с.
15. Романова Н. Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Романова Н. Н. – М., 2009. – 467 с.
16. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Шамов А. Н. – Нижний Новгород, 2005. – 537 с.

УДК 371.11:373.2

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Новгородська Ю. Г.

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню проблеми формування організаційної культури майбутнього керівника дошкільного навчального закладу. Розкрито сутність та зміст організаційної культури керівника. Визначено основні структурні компоненти досліджуваного феномену.

Ключові слова: управлінська культура, організаційна культура керівника, структурні компоненти організаційної культури: компетентнісний, поведінковий та особистісний.

Статья посвящена теоретическому обоснованию проблемы формирования организационной культуры будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения. Раскрыта сущность и содержание организационной культуры руководителя. Определены основные структурные компоненты исследуемого феномена.

Ключевые слова: управленческая культура, организационная культура руководителя, структурные компоненты организационной культуры: компетентностный, поведенческий и личностный.

The article is devoted to theoretical substantiation of organizational culture formation of the future head of a preschool educational institution. The essence and the content of the administrator's organizational culture are revealed. The main structural components of the studied phenomenon are determined.

Key words: management culture, organizational culture of the administrator, structural components of organizational culture: competence, behavior and personality.

Активне реформування освітньої галузі держави висуває нові вимоги до управлінського персоналу навчальних закладів, вимагає від керівників швидкого реагування на зміни у потребах суспільства, активності та самостійності управлінців нового покоління, формування престижу педагогічної діяльності, створення позитивного іміджу навчального закладу.

У зв'язку з цим висуваються нові вимоги до змісту і напрямів професійної підготовки керівників навчальних закладів, яка має сприяти вирішенню вищезазначених проблем. Тому в ході професійного навчання у вищих навчальних закладах особлива увага повинна звертатися на забезпечення збалансованості між професійними вимогами до особистості майбутнього керівника та її інтересами і спрямованістю, а також рівнем оволодіння сучасними методами і формами управлінської діяльності та рівнем організаційної культури.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, досліджень з проблем управління освітніми системами, організаційної культури керівників дає можливість зробити висновок про те, що формування організаційної культури керівника ДНЗ вивчається в таких основних напрямках:

– розкриття специфіки управлінської діяльності адміністрації дошкільного навчального закладу (В. Андреева, Л. Артемова, К. Біла, А. Бондаренко, Г. Васильєва, Л. Денякіна, О. Дорошенкова, Т. Колодяжна, К. Крутій, Л. Пісоцька, Л. Покроєва, О. Саметіс, Р. Спружа, Р. Стеркіна, П. Третьяков, Л. Фалюшина та ін.);

– обґрунтування сутності організаційної культури та її ролі в діяльності організації (А. Агеев, Т. Базаров, Б. Гаєвський, М. Грачов, Дж. Грейсон, Т. Діл, А. Кеннеді, М. Мескон, У. Оучі, Т. Пітерс, В. Сате, Р. Уотерман, Е. Шейн, К. Шольц та ін.);

– визначення структурних компонентів організаційної культури керівника навчального закладу (А. Барабанщиков, Є. Бондаревська, Л. Васильченко, Т. Го-

рюнова, В. Гриньов, І. Гришина, Г. Єльнікова, Т. Іванова, І. Ісаєв, І. Колеснікова, Н. Крилова, В. Кричевський, І. Кузнецова, Ю. Соловйова, Н. Таланчук, В. Ткач, О. Шевнюк, Є. Шиянов, С. Янчук та ін.).

Проте варто зауважити, що дослідження організаційної культури керівника навчального закладу мали переважно ситуативний характер. Спостерігаються різноманітні інтерпретації основних понять, що впливають з відсутності міжгалузевого співвідношення ключових дефініцій та неоднорідності поглядів на споріднені ним явища. Слід констатувати, що у науковій літературі не знайдено повного відображення структури організаційної культури керівника дошкільного навчального закладу, не з'ясовано психолого-педагогічної характеристики рівнів формування цієї складової управлінської діяльності, чітко не визначено напрями формування організаційної культури.

Тому актуальним є дослідження порушених проблем, а також аналіз та систематизація основних напрямів формування організаційної культури керівника дошкільного навчального закладу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні структури та змісту організаційної культури керівника дошкільного навчального закладу.

Сучасна ситуація розвитку системи управління освітою в Україні характеризується пошуком нових концепцій. Цей процес зумовлений змінами економічних відносин, суспільної свідомості, людських цінностей і орієнтацій, переходом від навчально-дисциплінарної до особистісно орієнтованої моделі виховання в системі дошкільної освіти; становленням ринку освітніх послуг; впровадженням освітніх інновацій (педагогічних і організаційно-управлінських); входженням у міжнародний освітній простір.

У зв'язку з цим актуалізується проблема вдосконалення управлінської діяльності керівників навчальних закладів, вирішення якої дозволить забезпечити на практиці збіг поставлених цілей управління та досягнутих результатів.

Управління навчальним закладом – це цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень.

Ефективність здійснення управлінської діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості організаційної культури керівника. У визначенні сутності терміна "організаційна культура керівника" ми спиралися на дослідження, присвячені управлінській культурі керівника навчального закладу. Вивчення основних напрямів досліджень означеної проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці дозволило з'ясувати, що поняття управлінської культури керівника навчального закладу немає однозначного тлумачення.

Так, Н. Таланчук пропонує розглядати управлінську культуру як майстерність, як "міру досконалості діяльності керівника з реалізації об'єктивних управлінських функцій при розв'язанні конкретних завдань управління виховним процесом" [8, с. 69].

І. Ісаєв і В. Сластьонін зазначають, що "управлінська культура керівників школи є мірою й способом творчої самореалізації особистості керівника школи в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні школою" [3; 7].

Проведений науковий пошук свідчить про те, що у сучасній літературі існує досить багато визначень поняття організаційної культури. Даний феномен розглядають у вузькому та широкому значенні. У вузькому – як організаційну культуру окремої мікросистеми в контексті існуючих у сучасній науці теорій фірми, що відображає специфіку організації взаємодії в межах суспільства або конкретного підприємства. Більшість дослідників тлумачать дане явище в контексті культури конкретної організації. У широкому значенні організаційна культура розглядається як вищий спосіб організації життєдіяльності, який характеризує загальноцивілізаційну систему цінностей, тенденції соціально-економічного розвитку, специфіку їх вияву на кожному конкретному етапі людського буття.

У дослідженні змісту поняття організаційної культури можна виділити два основні підходи. Перший – розглядає організаційну культуру як сукупність (систему) організаційних знань, переконань, цінностей, принципів і способів

організаційної діяльності, організаційного досвіду та традицій. Другий – спеціально наголошує на узагальненій характеристиці людини, на мірі її організаційної розвиненості та активності, умінні застосувати організаційні знання на практиці. Тобто організаційна культура – процес, спосіб, форма реалізації сутнісних сил людини, її знань і переконань [1].

Узагальнення вищенаведених визначень дозволяє зробити висновок про те, що *організаційна культура керівника дошкільного навчального закладу* – це складне особистісне інтегральне утворення, що передбачає наявність знань, умінь і навичок наукової організації праці своєї і підлеглих; характеризується сформованістю професійних та особистісних якостей, наявністю педагогічних цінностей, умінь організації міжособистісної взаємодії з підлеглими, виробленим стилем поведінки, що підпорядкований загальним цілям навчального закладу, чинним у ньому нормам, звичаям та традиціям.

З опорою на представлені в психолого-педагогічній літературі різні підходи до розуміння структури управлінської діяльності вважаємо, що організаційна культура керівника дошкільного навчального закладу має включати низку взаємопов'язаних компонентів, а саме: компетентнісний, поведінковий та особистісний.

Розглянемо детальніше компоненти організаційної культури майбутнього керівника дошкільного навчального закладу.

Компетентнісний компонент розглядається як сукупність психолого-педагогічних знань; знань щодо організаційної діяльності з учасниками педагогічного процесу, організації власної діяльності; професійно значущих якостей особистості, що забезпечують випускникам вищої школи успіх у вирішенні організаторських завдань.

В аспекті дослідження значний інтерес викликає визначення С. Пільової щодо організаційної компетентності, яку вона розглядає як інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, уміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних, управлінських умінь та якостей, що дозволяють йому належним чином здійснювати організаторську діяльність у майбутній професії [6, с. 19].

Проведений нами аналіз літературних джерел з проблематики дослідження дозволяє підтримати думку тих вчених, які підкреслюють, що ефективність управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу визначається, насамперед, рівнем засвоєння професійних знань. Це обумовлює фахову мобільність керівника, яка виявляється в його здатності орієнтуватися в соціально-управлінських ситуаціях, що постійно змінюються, швидко й правильно розв'язувати педагогічні завдання.

У наукових джерелах наголошується на тому, що успішне керування неможливе без знання наукових основ об'єкта управління, специфіки учасників педагогічного процесу, взаємозв'язку навчального закладу із соціальним середовищем тощо [2, с. 17].

Аналіз наукових джерел переконливо свідчить, що необхідно чітко розділяти поняття "професійні знання" та "управлінські знання". На думку Г. Колесникова, професійні знання – це знання цілої низки наукових дисциплін (педагогіки, психології, гігієни тощо), а управлінські знання – це знання наукових основ управління і власне науки управління. У цілому під управлінськими знаннями директора школи науковець розглядає не лише знання загальної теорії управління, але й знання педагогіки і психології про об'єкт управління і положення цих наук, що сприяють підготовці, прийняттю та реалізації управлінських рішень [4, с. 35–37].

Цілком актуальним та вагомим є твердження К. Шольца про те, що значне місце в системі управлінських знань керівника посідають уявлення про управління як процес, тобто як серію безперервних взаємозалежних дій, що забезпечують його успіх. "Сукупність цих дій, що називаються управлінськими функціями й які самі по собі також є окремими процесами, і складає сутність управління" [10, с. 111–114].

У ході аналізу наукової літератури ми з'ясували **функції**, які має виконувати керівник дошкільного навчального закладу:

– **планування** – визначення стратегічних і тактичних цілей управління діяльністю навчального закладу, основних і допоміжних завдань, усіх дій і заходів, необхідних для досягнення цілей;

– *організація* – створення структури, що дає можливість педагогічному колективу ефективно працювати для досягнення поставлених стратегічних і тактичних цілей при заданих обмеженнях ресурсів (часових, інформаційних, фінансово-матеріальних, людських, емоційно-психологічних тощо), забезпечує чітку взаємодію між підрозділами закладу та його працівниками;

– *мотивація* – вплив керівника навчального закладу на підлеглих, спонукання педагогічного колективу до діяльності з досягнення поставлених цілей;

– *контроль* – визначення того, наскільки реалізуються цілі, поставлені перед навчальним закладом на етапі планування [1, с. 37–38].

Наступною складовою організаційної культури майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів є *поведінковий компонент*, що передбачає сформованість умінь і навичок дотримання правил поведінки, прийнятих у певному навчальному закладі. На основі аналізу теоретичних джерел і їх узагальнення ми з'ясували, що керівник дошкільного навчального закладу повинен мати розвинені організаторські уміння, оскільки його діяльність безпосередньо пов'язана з іншими людьми, проведенням значної кількості заходів.

Узагальнення поглядів дослідників на організаторські уміння дозволяє зробити висновок про те, що здібним організаторам освіти притаманні такі якості, як:

1) *організаторська проникливість*, що дозволяє людині чутливо розуміти внутрішній стан іншої особи, її настрій та самопочуття, допомагає визначити, на що здатна ця особа, яке місце у спільній взаємодії буде найкращим чином відповідати її індивідуальним особливостям;

2) *здібність до активного психологічного впливу*, оскільки керівник повинен уміти дієво використовувати весь арсенал різноманітних засобів впливу на людей – від іронічної посмішки до суворого наказу;

3) *схильність до організаторської роботи*, яка виявляється у потребі людини добровільно брати на себе організаторські обов'язки, самостійно включатися до організаторської діяльності [5, с. 60–62].

Важливою складовою організаційної культури керівника дошкільного навчального закладу є *особистісний компонент*, що характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, нахилів, потреб, інтересів, тобто все те, що складає сутність спрямованості людини ("що бажає людина").

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що керівник дошкільного навчального закладу повинен мати такі морально-вольові якості, як:

– соціальна відповідальність, почуття обов'язку (наявність потреби довільно взяти відповідальність за результати своєї поведінки перед собою, довколишніми людьми та суспільством у цілому);

– здатність враховувати наслідки своїх дій;

– принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність (прагнення діяти відповідно до власних життєвих принципів, добросовісне виконання кожного фрагмента праці, бажання адекватно сприймати себе та свою поведінку);

– дисциплінованість (суворе дотримання розпорядку дня, чіткий розподіл роботи та часу на її виконання);

– працелюбність (схильність, бажання добровільно працювати заради досягнення певних цілей, загальне позитивне ставлення до роботи);

– рішучість, сміливість, стійкість (здатність до виправданого ризику, відсутність страху під час відстоювання своїх ідеалів, ідей тощо);

– організаційна проникливість, що включає: психологічну вибірковість (увага до нюансів взаємин, синхронність емоційних станів керівника і підлеглих, здібність поставити себе на місце іншого);

– психологічний такт (здібність дотримуватися почуття міри у своїй психологічній вибірковості та прагматичній спрямованості) [9].

Одним із найважливіших складників особистісного компонента організаційної культури керівника дошкільного навчального закладу є усвідомлення ним управлінських цінностей. У ході наукового пошуку з'ясовано, що найбільш обґрунтовану й детальну класифікацію педагогічно-управлінських цінностей запропоновано І. Ісаєвим [2]:

– *цінності-цілі* – розкривають значення і смисл цілей управління цілісним педагогічним процесом на різних рівнях ієрархії: цілі управління системою освіти,

цілі управління навчальним закладом, цілі управління колективами закладу, цілі управління розвитком особистості, самовихованням і саморозвитком тощо. Особистісне прийняття таких цілей, їх визнання й оцінка роблять цінності-цілі своєрідними регуляторами управлінської діяльності;

– *цінності-знання*, що розкривають значення і смисл знань у сфері управління: знання методологічних основ управління, педагогічного менеджменту, знання особливостей роботи з вихованцями, знання критеріїв ефективності управління педагогічним процесом тощо;

– *цінності-взаємини*, що розкривають значущість взаємин між учасниками педагогічного процесу, ставлення до себе, до своєї професійної діяльності, міжособистісних стосунків у колективах закладу (педагогів і вихованців), можливості їх цілеспрямованого формування й управління;

– *цінності-якості*, що розкривають розмаїття особистісних, комунікативних, поведінкових якостей особистості педагога як суб'єкта управління, що відбивається у спеціальних управлінських здібностях (здібності прогнозувати свою діяльність і передбачати її наслідки, здібності співвідносити свої цілі й дії з цілями й діями інших, здібності до співробітництва й співуправління тощо).

Ураховуючи специфіку професійної діяльності керівника дошкільного навчального закладу, необхідно зазначити, що керівник повинен управляти своїми емоціями, своєчасно регулювати як свій емоційний стан, так і позитивну емоційну атмосферу у колективі. Сформованість якостей самоуправління дозволяє керівнику позбавитися зайвих тривог і страхів, зберегти час і здоров'я для самовдосконалення; сприяє вибору ефективних методів і засобів, що дозволяють досягти поставлених цілей.

Отже, у контексті теоретичного обґрунтування широкого загалу наукових робіт ми дійшли висновку, що організаційна культура керівника дошкільного навчального закладу є системним сполученням загальних і спеціальних індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта, що обумовлюють його готовність до організаторської діяльності та є необхідною умовою успішності керівника-організатора.

Література

1. Борщенко В. В. Критеріальний підхід у формуванні організаційної культури майбутніх учителів початкової школи / В. В. Борщенко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Спецвипуск "Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції". – Одеса, 2012. – С. 35–39.
2. Иванова Т. В. Культурологический подход в формировании общей культуры студентов – будущих учителей : автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика и история педагогики" / Иванова Т. В. – М., 2003. – 21 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 208 с.
4. Колесников Г. Стратегическое управление и организационная культура / Г. Колесников // Персонал. – 2000. – № 3. – С. 40–46.
5. Лутошкин А. Н. Как вести за собой / А. Н. Лутошкин. – М., 1986. – 208 с.
6. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Пільова Світлана Георгіївна. – Одеса, 2011. – 160 с.
7. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–16.
8. Таланчук Н. М. Системно-функциональная теория управления воспитательным процессом / Н. М. Таланчук // Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения: Базисная концепция воспитательного процесса в школе / сост. Н. М. Таланчук. – Казань : Дом печати, 1998. – 177 с.
9. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор. – М. : Журн. "Контроллинг" : Изд-во стандартов, 1991. – 104 с.
10. Шольц К. Организационная культура: между иллюзией и реальностью / К. Шольц // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – № 3. – С. 111–114.

УДК 159.942.4

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮБОВІ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОНЯТЬ КОХАННЯ ТА ЗАКОХАНСТІ

Отчич С. В.

Стаття присвячена феномену любові у психології, диференціації понять кохання та закоханості, а також основним тенденціям розвитку психології любові як напрямку психології.

Ключові слова: любов, кохання, закоханість.

Статья посвящена феномену любви в психологии, дифференциации понятий любви и влюбленности, а также основным тенденциям развития психологии любви как направления психологии.

Ключевые слова: любовь, влюбленность.

The article is devoted to the phenomenon of love in psychology, differentiation of the notions of love and infatuation and to the main trends in the development of psychology of love as a direction in psychology.

Key words: love, infatuation.

Актуальність. Сучасне суспільство, переживаючи наслідки глобалізації, урбанізації, емансипації жінок, всесвітнього поширення масової культури і втрати традиційних духовних і моральних цінностей, постало перед вибором подальшого шляху розвитку. Тема любові, яка ніколи не втрачала своєї актуальності, тепер набуває особливого значення [1]. Складність і важливість любові продикувані тим, що в ній сфокусовані в органічному поєднанні фізіологічне і духовне, індивідуальне і соціальне, особисте і загальнолюдське, зрозуміле і незрозуміле, інтимне і загальноприйняте [3].

Необхідність дослідження феномену любові викликана критичною соціально-психологічною ситуацією, системою соціальних переживань, яка в даний час визначає стан душі народу [6].

Одним з вічних феноменів людських відносин, які виступають як потужний психотерапевтичний засіб, є любов [5]. Феномен любові, властивий тільки людині, розуміється як первинно духовний процес, заснований на глибоких переживаннях (свідомих і несвідомих) [6].

У психології дослідження почуття любові займає особливе місце, переживання людиною почуття любові незмінно привертає до себе увагу [10].

В усі часи люди говорили про любов, закликали до любові, прагнули до любові, але чим відрізняється любов від інших почуттів і емоцій, так до кінця і не розкрили [5].

Найчастіше, коли йдеться про любов, мають на увазі любов між чоловіком і жінкою. При цьому не менш важливі й інші ситуації любові: любов до себе, любов материнська і батьківська, брата і сестри, любов до справи і своєї країни, любов до Бога. Але ж і любов між чоловіком та жінкою буває дуже різна: закоханість і зріла любов, любов-пристрасть і любов-звичка, любов споживацька і любов, яка дає [4].

У тлумачних, енциклопедичних, філософських і психологічних словниках "любов" визначається через такі поняття, як "почуття", "ставлення", "стан психіки", "прагнення", "потяг", "емоція", "схильність". У всіх визначеннях любові підкреслюється така її характеристика, як спрямованість: деякі поняття, через які визначається любов, самі по собі припускають наявність суб'єкта та об'єкта, в низці визначень спрямованість підкреслюється підрядними конструкціями. У багатьох визначеннях включені фактори, що зумовлюють виникнення любові: сексуальні інстинкти, статевий потяг, подяку за турботу, звичка загального життя, взаємне розташування, симпатія, близькість. У деяких визначеннях підкреслюються такі характеристики любові, як інтенсивність і стійкість.

Психологічний словник трактує любов як високий ступінь емоційно позитивного ставлення, що виділяє його об'єкт серед інших і що поміщає його в центр життєвих потреб та інтересів суб'єкта (любов до батьків, музики, дітей і т. д.). Любов – інтенсивне, напружене і стійке відчуття суб'єкта, фізіологічно зумовлене сексуальними потребами і що виражається в соціально формованому прагненні бути з максимальною повнотою представленим у життєдіяльності іншої людини таким чином, щоб будити в нього потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності, напруженості і стійкості [7].

Тему любові вивчали різні психологічні школи: психодинамічний напрямок (З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Е. Еріксон, Е. Фромм, Е. Берн), гештальт-психологія (І. Польштер, М. Польштер, Дж. Рейноутер), біхевіоризм та необіхевіоризм (Б. Ф. Скінер, С. Дак, Дж. Харві, Дж. Флойд, М. Кларк, Дж. Міллс, С. Каслер), когнітивна психологія (С. Шехтер, Е. Уолтер, Д. Даттон, А. Арон, Д. Лі, Л. Кемерон-Бендлер), гуманістична психологія (А. Г. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), біологізаторський напрямок (Дольник, Лейбович), соціально-психологічний напрямок (Т. Кемпер, З. Рубін, В. І. Мустейн, Е. Уолстер, Б. Уолстер, Р. Дж. Стенберг, Р. Мей), а також вітчизняні психологи (Л. Я. Гозман, А. Афанасьєв, В. І. Мясіщєв, М.Т. Кузнєцов, В. Ф. Прісняков та Л. М. Пріснякова).

Класифікацією видів любові займалися такі вчені, як Е. Хатфільд, А. Афанасьєв, Р. Мей, Е. Фромм, Т. Кемпер, С. Уотс та П. Стеннер, Джон Алан Лі, Роберт Дж. Стернберг та інші.

Найбільш відома систематизація типів любові належить канадському психологу і соціологу Джону Алану Лі. Він описав шість типів любові, означивши їх грецькими термінами: агапе, сторге, прагма, манія, людус і ерос. Вони частково залежать від темпераменту людини, хоча має значення і рівень його духовної зрілості і виховання. Якщо агапе, сторге і прагма – це любов, за всіма ознаками, то інші типи: манія, людус і ерос – це почуття, подібні до любові; недоброякісні закоханості, в найбільш загострених формах – психічні хвороби, від яких можна позбутися тільки за допомогою фахівців [3].

Одним з перших теоретиків, що запропонували наукову точку зору на настільки складний феномен, як людська любов, був психолог з Єльського університету Роберт Дж. Стернберг, що запропонував триангулярну теорію любові.

Триангулярна теорія любові Р. Стернберга розуміється як поєднання трьох компонентів, які представлені у вигляді вершин трикутника. Ці компоненти – інтимність (верхня вершина трикутника), пристрасть (ліва вершина біля основи трикутника) і рішення / зобов'язання (права вершина біля основи трикутника) [10].

Виходячи з цієї теорії, Р. Стернберг виділив наступні види любові: відсутність любові, приязнь, пристрасна любов, формальна любов, дружня любов, фатальна любов, романтична любов і досконала любов.

Традиційно в українській мові співіснують два близькі поняття – "любов" і "кохання". З точки зору української мови ці слова є синонімами, що підтверджують словники. Проте маємо зазначити, що слово "кохати" набуло дещо інших відтінків, його парадигма значень доповнилась таким чином, що термін "кохати" більш широко використовується для позначення виявлення почуття до протилежної статі, чи то скорше просто до іншої людини, в контексті статевого потягу, а не дружніх чи родинних почуттів. Дієслово ж "любити" традиційно використовується в більш широкому значенні, де об'єктом любові може бути будь-що і будь-хто, починаючи від пива і закінчуючи батьками [11].

Схоже на почуття кохання – почуття закоханості – також бажане для людини, але закоханість має свій особливий зміст [8]. З точки зору філософії, закоханість є феноменом, який має біполярний характер: вона може закінчитися й існувати лише в пам'яті людей протягом життя та перейти безпосередньо в любов. З точки зору фізіології та біохімії, закоханість – це специфічна активність головного мозку [3]. З точки зору психології, закоханість – це здебільшого пристрасне кохання, для якого властивий стан афекту [2].

Закоханість – це не перший етап кохання, а самостійне почуття. Вони розвиваються і їх перебіг триває за своїми законами і тільки зовні схожі один на одного. Почуття кохання і закоханості переживається по-різному.

Проведено порівняльний аналіз за п'ятьма параметрами. Для наочності якостей кохання і закоханості представимо їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Основні якості кохання і закоханості

Параметр / почуття	Кохання	Закоханість
1. Когнітивний / емоційний компонент	Усвідомлене і свідоме почуття, для якого характерні раціональність та прагматизм	Інстинктивне і несвідоме почуття, для якого характерні емоційність та ідеалізація
2. Виникнення / зникнення	Достатньо міцне та стале почуття, яке виникає та зникає поступово, потребуючи значного часу	Достатньо крихке та тимчасове почуття, яке виникає та зникає майже миттєво, не потребуючи багато часу
3. Центр уваги	Виключно взаємне та альтруїстичне почуття, яке зосереджене на одній-єдиній коханій людині. Перевага надається, передусім, душевним якостям людини	Часто одностороннє та егоїстичне почуття, яке зосереджене на собі і своїх переживаннях. Перевага надається, передусім, фізичним якостям людини
4. Фізичний контакт	Почуття, яке упорядкує фізичний контакт і на яке суттєво не впливає відстань та розлука	Почуття, яке експлуатує фізичний контакт і для якого відстань та розлука може призвести до розриву
5. Конструктивний / деструктивний компонент	Творче почуття, яке передбачає прагнення до розвитку особистості та докладає певних зусиль для становлення та зміцнення відносин	Руйнівне почуття, яке передбачає певну дезорганізацію особистості та ігнорування проблем, що виникають у відносинах

Виділивши основні якості кохання і закоханості, можна стверджувати, що вони є діаметрально протилежними.

Дослідження феномена любові здатні відповісти на багато запитів як теорії психології, так і психологічної практики. Варто зазначити, що сьогодні психологія любові є одним з розділів психології та максимально повно відображає основні тенденції її розвитку: 1) необхідність синтезу досягнень вітчизняної та західної психології; 2) зближення психології з практикою, народження "живої" психології; 3) поліпарадигмальність; 4) популяризація і пов'язана з нею фальсифікація психологічних знань.

Практичне значення. Проведений в даному дослідженні теоретичний аналіз феномена любові та диференціація почуттів кохання і закоханості в психології дозволяє адекватно розробляти методики діагностики та корекції почуття любові і любовних стосунків, а також курси та тренінги з психології любові для різних вікових груп. У рамках даної статті був розроблений "Запитальник на схильність до любові або закоханості", а також робоча програма з дисципліни "Психологія любові" для студентів-психологів.

Висновки. Таким чином, закоханість – це не перший етап кохання, а самостійне почуття. Вони розвиваються і їх перебіг триває кожне за своїми законами і тільки зовні схожі один на одного. Почуття кохання і закоханості переживаються по-різному. Проведено порівняльний аналіз кохання і закоханості за п'ятьма параметрами. Виділивши основні якості кохання і закоханості, можна стверджувати, що вони є діаметрально протилежними.

Література

1. Вислоцкая М. Искусство любви (двадцать лет спустя) / М. Вислоцкая ; пер. с польского. – М. : Советский спорт, 1990. – 320 с., илл.
2. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с., илл. – Серия ("Мастера психологии").

3. Ильин Е. П. Психология любви / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 560 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
5. Кернберг О. Ф. Отношения любви: норма и патология / О. Ф. Кернберг ; пер. с англ. М. Н. Георгиевой. – М. : Независимая фирма "Класс", 2000. – 256 с.
6. Райгородский Д. Я. Психология и психоанализ любви : учеб. пособие для факультетов психологии, педагогики и социальной работы. – Самара : Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2002. – 688 с.
7. Рюриков Ю. Любовь на исходе XX века / Ю. Рюриков. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 1998. – 224 с.
8. Солотина Т. В. Психология любви, или Какого цвета ваша личность? / Т. В. Солотина. – СПб. : Питер, 2012. – 192 с.
9. Фромм Э. Искусство любви / Э. Фромм. – Минск : ТПЦ "Полифакт", 1990. – 80 с.
10. Щербатых Ю. В. Психология любви и секса : популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 608 с.
11. Дивниј. Любoв чи кохання? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webcommunity.org.ua/2011/05/20/lyubov-chy-kohannya/>, 20.05.2011. – Назва з екрана.

УДК 37.013.42

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З МОЛОДДЮ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Соловйова Т. Г.

У статті привертається увага до проблем профорієнтації та працевлаштування молоді з обмеженими можливостями, розкриваються особливості соціально-педагогічної профорієнтаційної роботи з даною категорією.
Ключові слова: профорієнтація, молодь з обмеженими можливостями.

В статье акцентируется внимание на проблемах профориентации и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями, раскрываются особенности социально-педагогической профориентационной работы с данной категорией.

Ключевые слова: профориентация, молодежь с ограниченными возможностями.

The article focuses on the problems of vocational guidance and employment of young people with disabilities, reveals specific features of socio-pedagogical career guidance with this category.

Key words: occupation guidance, youth with disabilities.

Актуальність. Сучасні соціально-економічні умови в Україні вимагають від населення гнучкого реагування щодо змін на ринку праці. Стрімке знецінення одних професій компенсується підвищенням попиту на інші. Робочі спеціальності мають тенденцію до втрати популярності, втім на ринку праці відчувається серйозний дефіцит саме кваліфікованої робочої сили. Спеціалістами популярних правової, економічної та інших сфер ринок праці, навпаки, виявляється перенасиченим.

Реформування у системі державної й приватної освіти та пов'язане з цим зростання конкуренції на ринку освітніх послуг, з одного боку, сприяє підвищенню якості освіти, а з іншого, створює серйозний дисбаланс між спеціальностями, популярними у навчальних закладах, та спеціальностями, необхідними у сучасному економічному просторі України. Все це вкрай негативно впливає на професійне самовизначення молоді.

Особливо уразливою групою щодо профорієнтації та подальшого працевлаштування є молодь з особливими потребами, яка часто не здатна адекватно реагувати на економічні зміни та зміни на ринку праці у державі через власні обмежені можливості різного характеру та відсутність реальної зацікавленості в ній більшості роботодавців. Велика кількість людей з інвалідністю не можуть працевлаштуватись через те, що отримані ними спеціальності не є конкурентоспроможними та затребуваними на сучасному ринку праці. Втім молодь з особливими потребами може бути достатнім потенціалом держави й суспільства щодо зменшення дефіциту багатьох спеціальностей.

На думку багатьох науковців і практиків соціальної та соціально-педагогічної роботи, недостатність та недосконалість профорієнтаційної роботи серед інвалідів полягає у тому, що профорієнтація часто стає формальним явищем через обмеженість вибору професій для людей з вадами розвитку. Профнавчання зазвичай обмежується наявністю тих чи інших спеціалізованих навчальних закладів, з невеликим переліком професій, доступних для людей з особливими потребами.

На нашу думку, потенційна зацікавленість держави, очевидна потреба самої молоді у гідній професії та праці, а також недостатня теоретична розробленість питань зайнятості людей з особливими потребами доводять актуальність

обґрунтування та проведення спеціальної профорієнтаційної роботи серед молоді з інвалідністю.

Отже, метою статті є висвітлення особливостей соціально-педагогічної профорієнтаційної роботи з молоддю з обмеженими можливостями.

Питаннями професійної орієнтації молоді займаються різні наукові галузі, зокрема, психологія, соціальна педагогіка, соціальна робота тощо. За Є. Ю. Пряжниковою, під профорієнтацією розуміють "... комплекс заходів з надання допомоги у виборі професії, які включають і профконсультування як індивідуально орієнтовану допомогу у професійному самовизначенні" [6, с. 30]. Тобто мета профорієнтації полягає у професійному самовизначенні людини. Взагалі, система професійної орієнтації складається з певних етапів: професійної інформації (профпросвіти), професійної консультації, професійного добору та відбору, професійної адаптації [7, с. 18].

Враховуючи особливості, характерні для молоді з обмеженими можливостями, форми та методи профорієнтаційної роботи з нею дещо відрізняються від такої ж роботи з іншими категоріями / групами населення. Обмежені можливості, вочевидь, звужують коло доступних для людей з інвалідністю професій, а сучасний стан ринку праці не гарантує їм гідне працевлаштування.

На думку Н. Ф. Басова, ринок праці людей з обмеженими можливостями є особливим соціально-демографічним сегментом державної економіки, у якому існують власні закономірності і які необхідно враховувати у політиці зайнятості [1, с. 105]. Тому держава має сприяти інтеграції громадян з обмеженими можливостями, які відчувають труднощі при працевлаштуванні та мають низький рівень конкурентоспроможності. Автор також розглядає проблеми зайнятості інвалідів крізь призму особливої гостроти негативних наслідків безробіття для означеної категорії населення. Отже, ефективне вирішення питань зайнятості інвалідів не є можливим без підтримки (законодавчої, правової, соціальної) на державному рівні.

Важливою державною юридичною підтримкою людей з особливими потребами на ринку праці І. М. Старіков та ін. науковці [2, с. 153] вважають видання Закону України "Про внесення змін у деякі Закони України, які реалізують інвалідам право на трудову зайнятість" (від 23 лютого 2006 року). Даний документ безробітними визнає також інвалідів, які раніше не мали право на такий статус (які не досягли пенсійного віку, не працюють і не зареєстровані як ті, хто шукає роботу). Набуття чинності даного документа створило передумови для подальшої активізації роботи щодо вирішення питань зайнятості людей з особливими потребами.

Відомо, що для визначення оптимальних напрямків професійного самовизначення й працевлаштування інвалідів практикується проведення цільового тестування спеціалістами центрів зайнятості [2]. Втім часто подібні тестування є достатньо формальними через відсутність попиту на робочу силу серед людей з особливими потребами та відсутність можливостей і спеціальних умов для профнавчання інвалідів.

Ще однією важливою проблемою, на нашу думку, є слабка мотивація або її відсутність до отримання професійної освіти серед самих людей з інвалідністю. Це пов'язано, з одного боку, із традиційною недовірою даної категорії до держави у питаннях подальшого гідного працевлаштування, з іншого, із притаманною великій кількості людей з особливими потребами "утриманської" життєвої позиції. Виплати пенсій, пільги та інша державна й недержавна допомога, спільно з труднощами працевлаштування, часто створюють сприятливе підґрунтя для виникнення означеної життєвої позиції.

Отже, першою і найважливішою особливістю профорієнтаційної діяльності соціального педагога з людьми з особливими потребами вважаємо сприяння формуванню активної життєвої позиції кожного. Саме особистісна активність є необхідною умовою професійного самовизначення індивіда.

Для підвищення особистісної активності людей з інвалідністю науковці пропонують використовувати можливості індивідуальної і групової творчості та самоврядування у колективах [3; 5]. Розвиток творчості серед людей з

особливими потребами як наукова проблема був предметом дослідження багатьох теоретиків і практиків соціальної педагогіки, тому у даній статті не будемо детально зупинятися на цьому питанні.

Питання самоврядування у колективі людей з обмеженими можливостями реалізується у державних та недержавних організаціях по-різному. В Україні функціонують десятки громадських об'єднань, в яких самоврядування є природним явищем. По-іншому це відбувається у державних закладах, наприклад, у територіальних центрах, на базі яких працюють відділення адаптації, реабілітації людей з особливими потребами. Втім у таких закладах цілком можливі формування колективу та подальший розвиток самоврядування. Зі споживачів різного роду послуг клієнти відділень можуть поступово стати рівноправними учасниками реабілітаційного процесу. Крім того, розвиток більш тісних зв'язків між членами колективу сприятиме формуванню відчуття солідарності і матиме позитивний вплив на процеси їхньої адаптації та реабілітації, а проведення профорієнтаційної роботи стане більш ефективним. Все це обумовлює наступну особливість профорієнтаційної роботи з людьми з обмеженими можливостями – використання досвіду людей зі схожими проблемами.

Вочевидь, доцільним є залучення у колективи людей з інвалідністю, які вже вирішили або успішно вирішують питання власного професійного самовизначення. Їхній досвід буде корисним для інших членів подібних колективів. Останнім часом розповсюджується практика організації діяльності відділень денного перебування для інвалідів віком від 18 до 31 року. Так, у Запорізькому територіальному центрі існує досвід залучення до роботи таких відділень волонтерів з інвалідністю, які допомагають порадами щодо профнавчання та працевлаштування людей з особливими потребами. Крім того, необхідно вивчати й використовувати зарубіжний досвід вирішення такого роду проблем.

Ще однією особливістю соціально-педагогічної профорієнтації молоді з інвалідністю є специфічна профпросвіта, надання професійної інформації. Через те, що більшість молодих людей з інвалідністю отримують середню освіту у спеціалізованих закладах, часто "закритого" типу, інформація про світ професій, вимоги, які висуваються до людини, про потреби суспільства в кадрах та перспективи ринку, про шляхи отримання професії тощо не є для них очевидною. Тобто надання такого роду інформації є особливо актуальною. Крім того, обмежені можливості щодо пересування, сенсорні обмеження та ін. роблять недоступними частину джерел інформації. Соціальний педагог, у рамках профорієнтації, може заповнювати брак інформації, компенсувати прогалини у специфічних знаннях тощо.

Наступною особливістю соціально-педагогічної профорієнтаційної роботи з молоддю з особливими потребами є надання практичної допомоги тим, хто має труднощі у спілкуванні, фізичні, сенсорні обмеження тощо. Мається на увазі допомога у вирішенні побутових проблем, пов'язаних з телефонними переговорами, використанням мережі Інтернет, поїздками, підготовкою до співбесіди та ін. Фактично соціальний педагог, у разі потреби, стає посередником між людиною з обмеженими можливостями та потенційним роботодавцем або закладом професійної освіти. При здійсненні посередницької допомоги існує небезпека спотворення інформації для обох зацікавлених сторін, тому соціальний педагог має саме допомагати, а не вирішувати всі питання за клієнта.

Ще однією важливою особливістю профорієнтаційної діяльності з даною категорією є специфічна допомога в адекватному виборі та правильному доборі професії. Соціальний педагог може допомогти підібрати спеціальність, яка не буде суперечити можливостям клієнта як згідно з офіційними документами (довідка МСЕК) щодо умов роботи, так і згідно з його нахилами і здібностями. На сьогодні існує небезпечна тенденція щодо отримання молоддю з особливими потребами спеціальностей, які є доступними у плані освіти, але неконкурентоспроможними у сучасних ринкових умовах. Відомо, що освітні заклади всіх рівнів, згідно з чинним законодавством, надають можливість людям з особливими потребами навчатися на пільгових умовах. Втім після отримання професії молодь

не може працевлаштуватися за спеціальністю в силу того, що з самого початку було зроблено неправильний вибір. Так, людина з обмеженими можливостями у спілкуванні отримує професію, яка передбачає активне спілкування з людьми, тим самим заздалегідь ставить себе у неконкурентоспроможну ситуацію.

Крім того, трапляється, коли людина з особливими потребами отримує освіту за популярною та затребуваною спеціальністю, втім саме престижність професії робить людину заручником високої конкуренції на ринку праці та фактично унеможлиблює гідне працевлаштування. На нашу думку, у профорієнтації молоді з особливими потребами перш за все необхідно орієнтуватися на реальний попит ринку щодо робочих місць для людей з інвалідністю, власні нахили людини та її компенсаторні здібності, які часто бувають завуальовані. Виявити такі здібності та використати їх для професійного самовизначення людини – важливе завдання соціального педагога.

Основні методи виявлення компенсаторних можливостей – спостереження, співбесіда з клієнтом та його рідними. Актуалізація компенсаторних можливостей забезпечується створенням сприятливого мікросередовища, використанням різноманітних видів діяльності, з метою виявлення прихованих схильностей, здібностей.

Важливою особливістю роботи з молоддю з обмеженими можливостями є питання перепідготовки у випадках, коли перша профосвіта виявилася незадоволеною, нереалізованою. В означених випадках молодь з інвалідністю переживає глибоке розчарування і найчастіше обирає шляхи найменшого опору: або перестає шукати роботу, живе за рахунок державної допомоги, пенсії, або намагається отримати нову професію, закінчивши курси перепідготовки, які пропонують у центрах зайнятості, без урахування помилок попереднього разу. Завдання соціального педагога у таких випадках полягає у психологічній підтримці, зміцненні віри у себе людини з обмеженими можливостями та проведенні серйозної індивідуальної роботи щодо добору нової професії.

Крім вищезазначених, до особливостей профорієнтаційної діяльності соціального педагога з людьми з особливими потребами необхідно віднести подальшу підтримку після працевлаштування. З отриманням роботи молода людина стикається з низкою труднощів, пов'язаних із соціально-професійною адаптацією: адаптацією до робочого колективу, нового соціального статусу, способу життя, набуття професійного досвіду, самостійного виконання роботи. На нашу думку, найбільш прийнятною формою профорієнтаційної роботи на даному етапі є соціально-педагогічний супровід протягом певного часу (який визначається індивідуально), необхідного для адаптації.

Отже, обґрунтовано наступні особливості соціально-педагогічної профорієнтації молоді з обмеженими можливостями: сприяння активній життєвій позиції кожної молодої людини з інвалідністю; використання досвіду інших людей з особливими потребами, а також зарубіжний досвід з даного питання; надання всебічної професійної інформації, з урахуванням обмежень клієнтів; реальна практична допомога (наприклад, побутового характеру); допомога в адекватному виборі професії, з урахуванням попиту і пропозиції на ринку праці; вирішення питань перепідготовки (у разі потреби); подальша підтримка (супровід) після працевлаштування протягом тривалого часу.

Перспективним напрямком у галузі соціально-педагогічної допомоги молоді з обмеженими можливостями у питаннях профорієнтації вважаємо розробку спеціальних технологій, які враховуватимуть особливості і потреби конкретних категорій молоді та специфіку сучасних соціально-економічних умов.

Література

1. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. – М. : КНОРУС, 2012. – 400 с.
2. Баріхашвілі І. І. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення : навч. посібник / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, Г. В. Грищенко та ін. – К. : Видавничий дім "Професіонал", 2009. – 208 с.

3. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
4. Церклевич В. С. Реалізація права отримання вищої освіти молоддю з обмеженими функціональними можливостями: від дискримінації до інтеграції / В. С. Церклевич // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2009. – № 2. – С. 45–56.
5. Безпалько О. В. Технології активізації громади : метод. посібник / О. В. Безпалько, Т. П. Авельцева, Н. І. Мацевко. – К. : Наук. світ, 2006. – 95 с.
6. Пряжникова Е. Ю. Профорієнтація : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2005. – 496 с.
7. Гладкова В. М. Профорієнтація : навч. посібник / В. М. Гладкова. – Львів : Новий світ – 2000, 2007. – 160 с.

УДК 37.013

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ КОНТЕКСТІ

Харченко С. Я., Рассказова О. І.

У статті висвітлено основні тенденції становлення категоріальної основи соціально-педагогічних досліджень, детерміновані поступом самої науки, а також розвитком суспільства, виокремленням у ньому нової дослідницької проблематики. Встановлено, що останнім часом у категоріальному апараті соціальної педагогіки акценти почали зміщуватися на розробку досить нових для цієї науки категорій (соціальність, суб'єктність, соціальна ситуація розвитку, соціальна взаємодія).

Ключові слова: понятійний апарат соціальної педагогіки, соціальність, суб'єктність, соціальна ситуація розвитку, соціальна взаємодія.

В статье освещены основные тенденции становления категориальной основы социально-педагогических исследований, детерминированные развитием самой науки, а также формированием общества, выделением в нем новой исследовательской проблематики. Установлено, что в последнее время в категориальном аппарате социальной педагогики акценты начали смещаться на разработку достаточно новых для этой науки категорий (социальность, субъектность, социальная ситуация развития, социальное взаимодействие).

Ключевые слова: понятийный аппарат социальной педагогики, социальность, субъектность, социальная ситуация развития, социальное взаимодействие.

The article highlights the main trends in the formation of conceptual framework for socio-pedagogical research determined by the progress of the science itself and society development, appearance of new problems for research in it. It has been established that recently in the conceptual framework of social pedagogy the foci have moved toward quite new categories for this science (sociality, agency, social situation of development, social interaction).

Key words: conceptual framework of social pedagogy, sociality, agency, social situation of development, social interaction.

В умовах загострення економічних, політичних, соціальних проблем в Україні у 90-х рр. ХХ ст. виникла необхідність в обґрунтуванні вітчизняної концепції соціальної педагогіки – науки, спрямованої на сприяння соціалізації особистості, підготовку індивідів, соціальних груп, усього суспільства до вирішення численних життєвих проблем. Соціальна педагогіка як наука, проблематика якої актуалізувалася на зламі століть, вже більше двадцяти років розвивається на вітчизняному ґрунті, оскільки за своєю суттю відповідає потребам молодого українського суспільства як фундаментальний магістральний напрям науково-педагогічного забезпечення духовного розвитку усіх суб'єктів соціальної взаємодії: індивідів, соціальних груп, суспільств. Вибудовуючи свій зміст на гуманістичній основі, соціальна педагогіка виступає важливим регулятором відносин у системі "особистість – суспільство".

За період становлення соціальної педагогіки в Україні було зроблено значні кроки у розробці базових методологічних питань цієї науки, відбулося її оформлення як галузі практичної діяльності. Завдяки працям вчених, які знаходилися біля витоків вітчизняної соціальної педагогіки та сприяли її становленню й розвитку (О. Безпалько, В. Бочарова, Н. Бурая, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Рижанова, С. Харченко та ін.), соціальна педагогіка набула ґрунтовної розробки як самостійна наукова галузь. Наслідком узагальнення результатів наукового пошуку й досвіду соціально-педагогічної практики стало узагальнення категорій соціальної педагогіки як найбільш

фундаментальних понять, які відображають суттєві властивості й взаємовідношення явищ соціальної дійсності та пізнання. Серед таких категорій основними є: соціалізація, соціальне виховання, соціальний досвід, соціальна адаптація, соціальне середовище, агенти, чинники та механізми соціалізації, соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність тощо.

Загальновідомо, що соціальна педагогіка є наукою інтегративною, яка доволі широко оперує у своєму категоріальному апараті термінами й поняттями інших наук, наповнюючи їх специфічним змістом. Це, з одного боку, полегшує вирішення категоріальних питань даної науки, оскільки частина її базових понять вже добре розроблена у межах інших наук, з іншого – зумовлює необхідність усталення термінологічної бази соціальної педагогіки з урахуванням її особливості проблематики. Тож сьогодні ще активно відбувається формування категоріального апарату соціальної педагогіки, що детермінується як безпосередньо змістом та проблематикою наукових досліджень, так і опосередковано – тими суперечностями, які супроводжують розвиток суспільства й визначають напрям та динаміку соціальних й освітніх процесів у ньому.

Відзначимо, що останнім часом в категоріальному апараті соціальної педагогіки акценти почали зміщуватися на розробку досить нових для цієї науки, проте вже широко визнаних у науковому світі, взаємопов'язаних категорій (соціальність, суб'єктність, соціальна ситуація розвитку, соціальна взаємодія), актуалізація яких зумовлена пошуком нових підходів до вивчення соціально-педагогічних проблем, необхідністю поглиблення та конкретизації предмета соціальної педагогіки, потребою у новому науковому погляді на сутність і структуру соціальних та освітніх систем і процесів, які вона вивчає.

За твердженням О. Титової, найважливішим методологічним підґрунтям одержання нового науково-педагогічного знання стає визначений понятійно-термінологічний апарат [12], тому у даній статті ми зосередили дослідницьку увагу на висвітленні основних тенденцій розвитку понятійно-термінологічного апарату, за допомогою якого можливо адекватно описувати соціально-педагогічну проблематику, що постійно оновлюється в умовах змінюваного суспільства.

На нашу думку, ключовою серед досліджуваних сьогодні у соціальній педагогіці категорій є соціальність. Розгляд проблеми соціальності з соціально-педагогічних позицій був започаткований одним із засновників соціальної педагогіки П. Наторпом, який, за даними сучасної дослідниці Н. Глованової, ще в перші десятиліття ХХ ст. у своїх працях "Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності" та "Культура народу і культура особистості" систематизував поняття та категорії соціальної педагогіки, а як предмет нової науки виділив соціальні умови освіти та освітні умови соціального життя [3, с. 52].

Можемо стверджувати, що проблематика соціальності почала обговорюватися у соціальній педагогіці майже від початку її становлення як науки. На жаль, праці П. Наторпа, зокрема і його книга "Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності", ще й до сьогодні залишаються в основному недоступними для широкого кола вітчизняних читачів за відсутності сучасного адекватного перекладу німецького першоджерела. Наведене ж у багатьох наукових розробках (зокрема Н. Голованова, І. Марвіна) посилання на переклад А. Громбаха 1911 року трактує зміст німецького слова "Gemeinschaft" (спільнота, співтовариство, суспільство, колектив, соціальна єдність, соціальність) [13] як спільність, тоді як у контексті проблем сьогодні це поняття виявляється більш відповідним дефініції "соціальність".

До речі, аутентичний та більш близький до сучасної проблематики зміст слова "Gemeinschaft" можна простежити у сучасних перекладах праць інших німецьких дослідників. Так, у наведеному у дисертації І. Гордєєвої аналізі концепції Ф. Теніса поняття "Gemeinschaft" визначається як один з можливих типів соціальності [4, с. 18], основою якого, на думку О. Грицанова, В. Абушенко, Г. Євелькіна, Г. Соколової, О. Терещенко є сутнісна воля (цілісно-самодостатня воля, суб'єктом якої є самість), співвіднесена з властивим їй мисленням, безпосередньо втілена у дії [11].

Сьогодні по-новому можна зрозуміти деякі вислови П. Наторпа, наведені у його концептуальній для становлення соціальної педагогіки науковій праці.

Наприклад: "... людина стає людиною тільки завдяки людській соціальності" або "Наука про виховання може обрати помилковий шлях при досягненні своєї мети, якщо не визнає за основне положення і не поставить на перше місце ту думку, що без соціальності взагалі не було б і виховання" [9, с. 3].

Останнім часом питання дослідження соціальності як комплексу соціальних характеристик особистості, що розвиваються у процесі виховного впливу на людину у суспільстві, почали активно порушуватися у науці. Подібним чином цю проблематику розглядають не тільки філософи: Б. Паригін, М. Калашников, О. Калашникова, а й представники інших галузей науки, зокрема: соціальної педагогіки – А. Мудрик. Учені вивчають проблему взаємодії особистості та суспільства у контексті входження людини у соціальне середовище через механізм пристосування-уособлення до соціальних цінностей, використовуючи термін "ідентифікація" для позначення цього двоєдиного процесу, результатом якого і є набуття людиною соціальності.

Перші згадування поняття "соціальність" у контексті його розуміння як результату соціального виховання належать зарубіжним ученим Л. Мардахаєву, В. Нікітіну, які наприкінці 90-х рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. розкрили цю дефініцію в авторських посібниках із соціальної педагогіки.

Дещо пізніше ця категорія почала вживатися й у вітчизняних джерелах: у докторському дисертаційному дослідженні та монографії А. Рижанової, монографії С. Харченка; періодичних наукових виданнях (Т. Алексеєнко, Н. Лавриченко, О. Рассказова, А. Рижанова, О. Пахомова, С. Харченко та ін.). Вивчення довідкової літератури з соціальної педагогіки також демонструє наявність поняття "соціальність" у категорійній канві науки. Свідченням актуалізації зазначеної категорії у понятійному апараті вітчизняної науки є те, що у виданій 2012 року "Енциклопедії для фахівців соціальної сфери" за загальною редакцією І. Звереві висвітленню поняття "соціальність" присвячено ґрунтовну статтю за авторством А. Рижанової [7, с. 98–101].

Ідеї вчених створили підстави для визначення соціальності у межах соціальної педагогіки як інтегрованого результату процесу соціального виховання, набуття людиною здатності до взаємодії з соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства в цілому, єдності людей різних національностей, класової належності, соціальних груп. У структурі соціальності людини поєднуються соціальні знання й уміння (когнітивна складова), соціальні цінності (ціннісна складова), соціальні якості, здатність до виявлення соціальних емоцій (емоційно-особистісна складова), стратегії поведінки в суспільстві, суб'єктність (діяльнісно-поведінкова складова).

Однією з базових категорій, за допомогою яких досліджуються питання, безпосередньо дотичні до проблематики соціальності, є суб'єктність. Дослідження суб'єктності становлять предмет постійного наукового інтересу вітчизняних учених-педагогів, що набуває гострої актуальності в умовах сьогодення та має значну історію розробки, пов'язану з іменами Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Божович, Л. Виготського, З. Карпенко, О. Киричука, С. Рубінштейна, які з позицій аксіологічного та діяльнісно-особистісного підходів до духовно-морального розвитку особистості стверджували, що сама людина у процесі творчої життєдіяльності стає суб'єктом власного розвитку, наголошуючи на рушійній силі суб'єктності для розвитку людства, для пізнання людиною самої себе і світу.

М. Боритко, відзначаючи сутність суб'єктного начала в людині, пов'язує його з соціальністю. "Якщо особа й індивідуальність – це два способи буття в суспільстві, – пише автор, – то суб'єктність ми уявляємо як єдність цих двох аспектів. Насправді, не слід стверджувати своє самозростання, не будучи виділеним із середовища, але також не видається можливим конструктивне самоутвердження без ідентифікації з середовищем" [1]. Ця думка підтримується й О. Севастьяновою, яка зазначає, що виховний процес, а отже, і процес формування суб'єктних якостей особистості має розглядатися в контексті соціальності [10, с. 15].

Тісний взаємозв'язок між соціальністю та суб'єктністю людини підтверджують й інші дослідження з питань розвитку особистості, її суб'єктності та духовності (Б. Ананьєв, С. Ахієзер, А. Бездидько, Т. Власова, З. Галич, Т. Гуцїна,

В. Зінченко, І. Кондаков, В. Курило, В. Петровський, С. Савченко, Е. Сайко, В. Слободчиков, О. Сухомлинська, Г. Шевченко).

Аналіз праць вчених дає нам підстави для узагальнень щодо співвідношення суб'єктності та соціальності. Так, особливої уваги заслуговує той факт, що суб'єктна особистість – це не сам індивід, а його певний ситуативний стан. Суб'єктність не є постійною якістю або характеристикою, вона може з'являтися, а може зникати у життєдіяльності одного і того ж самого індивіда. Ця властивість відрізняє суб'єктність від соціальності, оскільки остання характеризується більшою стійкістю та стабільністю існування у структурі особистості – одного разу увійшовши до соціального світу, людина, як правило, вже не втрачає цієї здатності протягом усього свого життя. Тому суб'єктність, прояв якої залежить від психологічних, соціальних, просторових, часових умов, може розглядатися як ситуативний прояв соціальності, її "відблиск", у якому відбивається її якість. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що через вивчення суб'єктності, яка дотепер є більш розробленою у педагогічній та соціально-педагогічній науці, можливо оцінити, у тому числі й параметрично, соціальність людини.

Крім того, відзначимо, що особистість, якій притаманна суб'єктність, є носієм певних дієвих характеристик, виступає джерелом діяльності, має мотив цієї діяльності, володіє задумом і засобами для її реалізації, зацікавлена в її результатах і несе за них відповідальність. З цих позицій соціальність особистості є умовою прояву нею у певних ситуаціях суб'єктності; ступінь ситуативного прояву суб'єктності можна побачити та виміряти за допомогою визначених параметрів (мотивованість, цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, результативність тощо), які, проте, не дозволяють повністю оцінити параметрично саме джерело суб'єктності – соціальність, якщо не внести до їх переліку такі виміри особистості, як соціальна спрямованість, гуманність, прихильність до тих, хто оточує, здатність до врахування суспільних інтересів тощо.

Розгляд суб'єкта як індивідуальності, яка у процесі життя нарощує власний суб'єктний потенціал, спрямований на самоствердження у суспільстві, відкриває дихотомічний бік та дискусійну природу співвідношення "соціальність – суб'єктність", у якому віддзеркалюються усі суперечності колізії "особистість – спільнота", що, на думку Л. Гриценко, "при інтегративному підході вирішується через їх поєднання у виховному процесі і є єдністю безперервного та дискретного" [5, с. 53]. Учена наголошує, що "виховання складається з низки ситуацій (колізій), які можуть вирішуватися так, щоб сприяти розвитку особистості чи спільноти... у цілому, це завжди приводить до підвищення рівня розвитку як особистості, так і спільноти... У спільноті, що перебуває на високому рівні організованості (колективі), інтелектуальне, моральне, емоційне поля не є простою сумою відповідних індивідуальних полів її членів. У такій спільноті будь-яке поле вбирає в себе все найкраще, що є у членів спільноти, нівелюючи наявні в них недоліки" [5, с. 53]. Отже, виховання, як специфічний вид спільної людської діяльності, а особливо соціальне виховання, створює умови для розвитку соціальності особистості через стимулювання її суб'єктності, і навпаки.

У сучасній науці актуалізуються результати глибокої методологічної рефлексії вітчизняних представників психолого-педагогічної науки: Л. Виготського, який багато в чому спирався на ідеї Ж. Політцера, і його однодумців та послідовників (О. Леонт'єв, А. Лурія, Б. Паригін, С. Рубінштейн та ін.). Колективна соціальна діяльність людини, її інтерпсихічні функції розглядалися ними як первинні відносно процесу розвитку в людини індивідуальних форм діяльності та інтрапсихічних функцій, що дозволило вченим висунути ідею про природну соціальність дитини й видозміну форм цієї соціальності у процесі онтогенезу. Зовнішня соціальність (соціальне середовище і соціальна взаємодія) розумілася як умова прояву внутрішньої соціальності (соціальної сутності) людини, що через спілкування, спільну діяльність, соціальне пізнання і соціальне виховання у цілому сприяє перетворенню зовнішньої активності особистості на внутрішньоопсихічну, зовнішніх вимог – на внутрішні самообмеження.

У зв'язку із зазначеним, розкриті вище погляди на сутність та структуру соціальності й суб'єктність особистості можуть бути наближені до певних соціально-педагогічних умов, що складаються у конкретній соціальній ситуації

розвитку. Ідея соціальної ситуації розвитку була сформульована ще Л. Виготським як система відносин між дитиною певного віку й соціальною дійсністю, як "вихідний момент" для усіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку дитини протягом конкретного періоду та визначають цілком і повністю ті форми й той шлях, за яким дитина набуває нових властивостей особистості [2]. Уточнюючи це положення Л. Виготського, В. Давидов відзначає, що "соціальна ситуація розвитку – передусім ставлення дитини до соціальної дійсності. Але саме таке ставлення й реалізується за допомогою людської діяльності" [6]. Погоджуючись з тим, що соціальне відношення реалізується за допомогою діяльності, хоча й не обмежується нею, підкреслимо значення шкільної навчальної діяльності у розвитку соціальності дитини.

Сучасні вчені трактують соціальну ситуацію розвитку як специфічний для кожного вікового періоду соціокультурний контекст, таке освітнє середовище, що визначає спосіб життя, досвід діяльності, систему відносин, переживань, соціальні ролі, внутрішню позицію, властивості особистості, важливі психічні новоутворення певного віку [8, с. 222–223]. Розрізняють соціальну ситуацію розвитку та ситуацію соціального розвитку, розглядаючи останню як сукупність специфічної для кожного віку й наявного соціального досвіду системи стосунків суб'єкта у соціальній дійсності та особливостей виконання ним соціальних ролей відносно його статусу у соціальному середовищі [8, с. 221]. Очевидно, що обидва визначення є взаємопов'язаними й віддзеркалюють зовнішній та внутрішній аспекти розуміння сукупності обставин, у яких та під дією яких й відбувається набуття соціальності конкретною особистістю, проте відмінним є результат розвитку: у першому випадку – загальний розвиток особистості, набуття індивідуальності, створення внутрішньої бази для повноцінної соціальної взаємодії; у другому – розвиток зовнішніх ознак соціальності – характеристик, що забезпечують та віддзеркалюють ступінь та характер участі людини у суспільному житті.

У цілому ж, підсумовуючи результати проведеного дослідження, можемо зазначити, що сьогодні у розвитку соціальної педагогіки як науки виявляються явні тенденції, що визначаються й поступом самої науки, й розвитком нової проблематики життя, дослідження якої потребує оновлення і розширення методологічної бази соціальної педагогіки, включення до її апарату категорій, здатних комплексно і чітко окреслити, висвітлити та деталізувати складні соціально-педагогічні проблеми сьогодення.

Вважаємо, що створення в суспільстві сприятливих умов для розкриття соціально цінного потенціалу кожної особистості має базуватися на розумінні того, що велика інформаційна насиченість сучасного світу детермінує зростання значення соціальної взаємодії для індивідуального розвитку людини, актуалізує її спроможність до міжособистісних та надособистісних контактів як умови повноцінного входження індивіда у суспільство, що визначається рівнем розвитку її соціальності.

Розвиток соціальності людини здійснюється шляхом включення її до соціальної взаємодії у процесі соціального виховання, що забезпечує набуття нею соціального досвіду, удосконалення соціально значущих і соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій, людських цінностей, напрацювання різних форм самовиявлення в різних видах соціальної поведінки, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності й відбувається в певній соціальній ситуації розвитку, пов'язаній з соціальними характеристиками самої особистості, а також умовами, що створюються у соціальному середовищі завдяки дії різноманітних чинників.

Оновлення методологічної бази науки, з одного боку, відкриває широке поле для подальших теоретичних досліджень, поглиблення рівня опрацювання соціально-педагогічних проблем через впровадження до наукового обігу низки дотичних до проблематики соціальності категорій – "соціальний факт", "соціальне середовище", "соціальне життя", "соціальна дія", "соціальна єдність", "солідарність", "громада", "соціальна індивідуальність", "самість". З іншого, має практичний сенс у напрямі оптимізації та упорядкування методологічної критеріальної бази соціально-педагогічних досліджень шляхом деталізації теоретико-

методичної розробки структури соціальності при вирішенні різних соціально-педагогічних проблем, відносно до конкретних соціальних груп.

Література

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 47 с.
3. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
4. Гордеева И. А. Коммунитарное движение в России в последней четверти XIX века : автореф. дисс. ... канд. истор. наук : спец. 07.00.02 / Гордеева И. А. ; Российский государственный гуманитарный ун-т. – М., 2000. – 24 с.
5. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания : личностно-социальный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 235 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
7. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. – Київ ; Симферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
8. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. посібник / Н. В. Заверико. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 240 с.
9. Наторп П. Социальная педагогика: Теория воспитания воли на основе общности / Пауль Наторп ; перевод А. А. Громбаха с 3-го дополненного немецкого издания. – СПб. : О. Богданова, 1911. – 360 с. – С. 3.
10. Севаст'янова О. А. Студентська молодь у контексті суб'єкт-суб'єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О. А. Севаст'янова // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2008. – № 3. – С. 14–20.
11. Социология : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин и др. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1312 с.
12. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования / Е. В. Титова // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал); учредитель и издатель: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2010. – № 6. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm>. – Назва з екрана.
13. Natorp Paul. Sozialpädagogik. Besorgt von Richard Pippert (7.Aufl.) / Paul Natorp. – Paderborn : Schöningh., 1974. – 420 s.

УДК 37.013.42+37.047

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦЕНТРІВ МАТЕРІ І ДИТИНИ ТА ПОТРЕБА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НИХ КВАЛІФІКОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Шеремет А. М.

У статті розглянуто підходи науковців до сутності професійної діяльності соціального педагога. Визначено його професійні обов'язки. Проаналізовано роль та місце соціального педагога у роботі з клієнтами центрів матері і дитини. Головна увага зосереджена на характеристиці діяльності центрів матері та дитини. Висвітлено принципи, етапи та методи діяльності соціального педагога у центрах.

Ключові слова: центри матері і дитини, соціальний педагог, професійна діяльність, посадові обов'язки, підготовка майбутніх фахівців.

В статье рассмотрены подходы ученых к сущности профессиональной деятельности социального педагога. Определены его профессиональные обязанности. Проанализирована роль и место социального педагога в работе с клиентами центров матери и ребенка. Главное внимание сосредоточено на характеристике деятельности центров матери и ребенка. Освещены принципы, этапы и методы деятельности социального педагога в центрах.

Ключевые слова: центры матери и ребенка, социальный педагог, профессиональная деятельность, должностные обязанности, подготовка будущих специалистов.

The article describes scientific approaches to the essence of the professional work of a social teacher. The author defines professional duties of social teachers, analyzes their role and place in the work with clients of "Mother and Child" Centers. The main focus is on the characteristics of the services provided by "Mother and Child" Centers. The principles, stages and methods of a social teacher's professional work in these centers are highlighted.

Key words: "Mother and Child" Centers, social teacher, professional work, job description, training of future specialists.

Актуальність дослідження. "Дитинство" та "материнство" – це два соціальні феномени, які надзвичайно тісно взаємопов'язані між собою та є вкрай чутливими до політичних, соціальних та економічних змін у суспільстві. Ставлення до материнства та дитинства у кожній країні вважається найкращим індикатором благополуччя та соціальної зрілості. Як показує статистика, сьогодні в Україні одна із сотні матерів залишає свою новонароджену дитину. Виходячи з цієї статистики, нині вкрай важливим є необхідність підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до роботи, яка б позитивно сприяла зміні цієї негативної тенденції. До таких фахівців, на яких можуть бути покладені такі обов'язки, насамперед, відносяться соціальні педагоги.

Зазначимо, що сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-економічною та політичною нестабільністю, значним спадом виробництва, зниженням рівня життя більшості населення, посиленням розшарування населення за рівнем доходів, викривленням моральних норм і цінностей, зростанням злочинності та насильства. Всі ці чинники призвели до втрати орієнтирів на створення повноцінної сім'ї, неповагу до материнства та народження дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відповідно до принципів Конвенції ООН про права дитини, з метою профілактики соціального сирітства Україна зобов'язалась забезпечити розвиток сімейних форм виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, та підтримувати сім'ї з дітьми, які опинились у кризовій ситуації. Раннє втручання у кризу родини та підтримка різних форм сімейного влаштування дітей дозволяють зменшити чисельність

соціальних сиріт (дітей, які не живуть з родинами, але мають одного з батьків) шляхом зміщення акценту від розвитку мережі дитячих будинків та інтернатів у бік підтримки кровних та прийомних сімей.

У наукових напрацюваннях А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченка та ін. висвітлено теоретико-практичні аспекти професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери у вищих навчальних закладах. Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про те, що достатньо широко вивчаються проблеми сім'ї та сімейного виховання вченими А. Антоновим, Н. Кузнєцовою, А. Мудрик. Питання підготовки молоді до сімейного життя досліджували З. Зайцева, Т. Поспілий, І. Трухін, В. Постовий, Є. Сичова та ін. Сутність батьківства розкрита у працях О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, І. Зверєвої, В. Кравця, Г. Лактіонової, О. Лещенко. Питання усвідомленого батьківства в психологічному аспекті вивчали А. Бодалєв, М. Єрміхіна, А. Співаковська, В. Століна, Г. Філіпова, І. Хамітова. Безумовно, що ці наукові дослідження мають вагомий вплив на проблематику формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами (майбутніми мамами), що готові відмовитися від своєї дитини, однак не вичерпують її повною мірою. Констатуємо, що нині наявний очевидний дефіцит педагогічних теоретико-практичних напрацювань з питань професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики соціального сирітства у цілому та до роботи у соціальних центрах матері і дитини зокрема. Ці аспекти послужили поштовхом для написання статті.

Мета статті – дослідити сутність та зміст професійної діяльності майбутнього соціального педагога і на цій основі визначити педагогічні засади функціонування центрів матері та дитини і з'ясувати потребу у професійній діяльності кваліфікованих соціальних педагогів у них.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна освіта України повинна бути акцентованою на загальні цінності, причому у майбутнього соціального педагога повинна бути сформована потреба – "служити своєю професією на благо інших людей, яка орієнтує (чи акумулює) професійно-особистісну активність соціального педагога у досягненні цієї гуманної цілі" [7, с. 15]. Ми переконані у тому, що орієнтація на особистісно значущі цінності майбутнього соціального педагога виступає основою становлення професіоналізму студента в соціально-педагогічному освітньому процесі.

Утвердження в Україні професії соціального педагога зумовлене двома факторами, з одного боку – розробкою і впровадженням міжнародних стандартів щодо проведення соціально-педагогічної діяльності, а з іншого – глибокими кризовими процесами, які спричинені радикальними політичними та економічними змінами. Майбутній фахівець, що працюватиме у соціально-педагогічній сфері, повинен розглядатися як особистість та суб'єкт діяльності, що володіє системою професійних цінностей, є висококваліфікованим професіоналом. Критерієм сформованості професіоналізму є готовність майбутнього соціального педагога до самостійного здійснення багатoproфільної та багатоаспектної практичної діяльності.

Формування професійної компетентності фахівця в галузі соціальної педагогіки нині набуває вагомого значення через зростаючий рівень запитів, які пред'являють клієнти до соціального педагога. Сьогодні у соціально-педагогічній сфері потрібний фахівець, який не чекатиме інструкцій, а вступить у професійне життя з уже сформованим творчим, професійним і духовно-особистісним досвідом.

Зазначимо, що вперше посадові обов'язки соціального педагога були визначені у листі МНО України № 1/9–272 від 02.08.2001 р. До них відносяться: соціально-інформаційна допомога; соціально-правова допомога; соціально-економічна допомога; соціально-психологічна допомога; соціально-педагогічна допомога. Усі ці види соціальної допомоги можуть реалізовуватися в різних формах: заочних (листування, телефон довіри), очних (безпосереднє спілкування при відвідуванні різних установ, наприклад, центру реабілітації, кризового центру), стаціонарних (тривале спостереження за дитиною в спеціальних умовах, наприклад, в притулках, інтернатах), комплексних (взаємодія з іншими фахівцями, наприклад, юристами, психологами, для вирішення специфічних завдань).

Коротко проаналізуємо підходи науковців до сутності та змісту професійної діяльності соціального педагога. Зокрема, О. Безпалько вважає, що соціальний

педагог – "спеціаліст, який організовує соціально-педагогічну діяльність з дітьми, молоддю та дорослими в різних соціокультурних середовищах (сім'я, навчальний заклад, трудовий колектив, дитячі та молодіжні об'єднання, клуби тощо) з метою створення для них сприятливих умов соціалізації" [1, с. 53]. Соціальний педагог, на думку І. Богданової [2], "це спеціаліст, у компетенцію якого входить надання педагогічної, психологічної, психотерапевтичної та соціальної допомоги людям, які її потребують. Він організовує виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими в різних соціокультурних середовищах" [2, с. 111]. У малій енциклопедії соціальної педагогіки під редакцією І. Звереві [5] соціальний педагог – "це особа, фах якої – соціально-педагогічна робота й освітньо-виховна діяльність" [5, с. 249]. Тобто соціального педагога можна розглядати як універсала, однак, як констатує авторка, "його універсальність має чіткі предметні кордони, які визначені змістом освітніх та виховних проблем особистості та можливими шляхами їх вирішення" [5, с. 250].

Отже, узагальнюючи наведені вище підходи науковців, ми розглядаємо соціального педагога як фахівця, що має ґрунтовну фахову підготовку, що може здійснювати соціально-педагогічну діяльність у соціумі, виступаючи як захисник інтересів і законних прав людини та помічник у пошуку виходу з проблемної ситуації, може компетентно поставити соціальний діагноз і визначити найоптимальніші методи педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації, з якою до нього звернувся клієнт.

У своєму дослідженні ми повністю поділяємо погляди українських науковців Л. Міщик [3] та О. Безпалько [6] у тому, що професіоналом є соціальний педагог, який: відповідає професійним вимогам, нормам, стандартам, еталонам професії, усвідомлює її значущість у суспільстві; свідомо налаштований на професію; досягає бажаних для суспільства результатів із соціальної допомоги, адаптації та реабілітації; використовує сучасні, оптимально ефективні методи, прийоми, технології з метою соціального захисту людини; вносить у професійну діяльність творчий та новаторський компоненти; усвідомлює перспективу та межі своєї професійної освіти; має необхідний рівень професійних якостей, теоретичних знань та практичних умінь і навичок; проявляє соціальну активність у професійній діяльності.

Ми повністю поділяємо позицію В. Поліщук [4] у тому, що основним системотвірними елементами професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів повинні бути: потреби українського суспільства; мета, зміст та інноваційні технології соціальної та соціально-педагогічної діяльності; вимоги, які ставлять самі клієнти на основі соціальних цінностей, які мають тенденції до вдосконалення; необхідність у формуванні у фахівців високого рівня професійної компетентності до реалізації професійної діяльності, а також професійно обумовлених особистісних якостей. У міру розширення масштабів виникнення нових форм і моделей соціально-педагогічної діяльності ступінь її ефективного впливу на соціальну політику України все більше залежить від рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, їх готовності до соціально-педагогічної діяльності. У нашому баченні професійна підготовка студентів у вищих навчальних закладах повинна бути зорієнтована на виконання ціннісно-сміслових, технологічних та процесуально-результативних функцій соціально-педагогічної діяльності.

Додатковим аргументом на користь формування готовності у майбутніх соціальних педагогів до роботи в означених установах є той факт, що відповідно до Державного галузевого освітнього стандарту спеціальності 6.010100 "Соціальна педагогіка" під час навчання бакалавр готується до виконання таких видів діяльності, як: навчально-виховної, діагностичної, реабілітаційної, корекційної, соціально-педагогічної. Таким чином, готувати майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до роботи у соціальних центрах матері і дитини необхідно ще зі студентської лави. На доцільність формування готовності майбутніх фахівців до роботи у цій сфері вказує і функціональний спектр професійної діяльності, а також перелік професійних умінь. Зокрема, аналітичні уміння передбачають вивчення особисті, передбачення і попередження життєвих криз клієнта, що безпосередньо вказує на необхідність формування готовності до профілактики раннього сирітства.

Зазначимо, що у 2003 р. Представництво благодійної організації "Надія і житло для дітей" в Україні за підтримки Представництва Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні створило перший заклад соціального захисту матерів з дітьми нового типу у м. Херсон – Херсонський міський Центр матері та дитини. Досвід практичної діяльності цієї установи довів ефективність його функціонування, а також довів необхідність створення таких закладів і в інших регіонах нашої держави.

Соціальні центри матері і дитини – це заклади, які призначені для тимчасового проживання жінок на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерів з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнського обов'язку. Таким чином, можна констатувати, що основною метою діяльності центрів є запровадження нових форм соціальної підтримки жінок та запобігання відмові батьків від новонароджених дітей.

Як показує практика, до основних завдань Центрив належать:

- забезпечення першочергових потреб клієнтів на період вирішення їх складних життєвих обставин;
- надання соціальної, психологічної, юридичної підтримки матерям з метою подолання складних життєвих обставин;
- створення належних житлово-побутових умов для нормальної життєдіяльності матері та дитини й забезпечення дитині належного догляду без відокремлення від матері;
- підготовка матері з дитиною до успішної адаптації у суспільстві;
- створення сприятливих умов для розвитку дитини;
- захист прав та інтересів дітей і жінок, які там тимчасово проживають.

З практичного боку на центри покладені такі функції, як:

- проведення попередньої співбесіди з жінками та ознайомлення їх з правилами внутрішнього розпорядку;
- організація психологічної діагностики та надання психолого-педагогічної допомоги жінкам, що перебувають в акушерсько-гінекологічних, неонатологічних та педіатричних відділеннях;
- розробка конкретного плану соціального супроводу (визначення методів та форм роботи) осіб, які тимчасово проживають у центрі;
- проведення соціального інспектування (нагляд, контроль, аналіз та експертиза) умов проживання осіб після вибування із центру;
- допомога у виконанні індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в соціум осіб, які тимчасово проживають у центрі;
- проведення обліку соціально-педагогічної роботи з особами, які тимчасово проживають у центрі, підготовка статистичних, інформаційних та аналітичних матеріалів, які належать до компетенції фахівців центру.

Зазначимо, що цільовими користувачами послуг центрів матері і дитини, безумовно, є матері з дітьми, у тому разі, коли існує ризик залишення дитини в установі (одинокі матері, неповнолітні, мами з дітьми, які постраждали від насилля); жінки на останніх місяцях вагітності, коли існує ризик, що вони залишать дитину після народження; матері і вагітні жінки, які зростали в інтернатних закладах (не готові до материнства, складний матеріальний стан). Таким чином, як показує наш власний досвід роботи, загальний соціальний портрет більшості клієнток центрів матері і дитини – це, в переважній більшості, молоді жінки, які мають середню освіту та випускниці інтернатних закладів, що мають недостатню кількість знань та практичних навичок піклування про власне здоров'я та здоров'я своєї дитини, а також у них є незадовільні матеріально-побутові умови для проживання та виховання дитини.

Для забезпечення належної діяльності центрів матері і дитини у їхній штат введено посаду соціального педагога. Саме на соціального педагога покладено такі функції, як: забезпечення ефективного виконання покладених на центр завдань щодо участі у реалізації державної молодіжної політики у сфері соціальної адаптації та підготовки до самостійного життя осіб з числа одиноких матерів, неповнолітніх матерів, що потрапили в складні життєві обставини. Відзначимо, що до основних службових обов'язків соціального педагога, який

працюватиме у центрі, належать: проведення соціально-психолого-педагогічної роботи щодо організації та запровадження нових форм соціальної підтримки жінок та запобігання відмові батьків від своїх новонароджених дітей, здійснення соціального супроводу; вплив на подолання особистих, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів, надання необхідної консультативної, психолого-педагогічної допомоги; дотримання педагогічної етики, повага до особистості, захист її від насильства, пропаганда здорового способу життя; проведення групових та індивідуальних занять з метою корекції та реабілітації психоемоційного стану мешканців.

Соціальний педагог центру допомагає жінкам набутти навичок догляду за дитиною, готує їх до самостійного ухвалення рішень щодо розв'язання своїх життєвих проблем. Тобто соціальний педагог вчить жінок захищати власні права і права своєї дитини, налагоджувати контакти з родичами, біологічним батьком своєї дитини, оформити документи для отримання соціальної допомоги, а також посилено допомагає у розв'язанні життєво важливих питань, надає підтримку у продовженні навчання, відвіданні професійних курсів.

Зазначимо, що ефективність і якість послуг, які надаються соціальними центрами матері і дитини, безпосередньо залежить від кваліфікованості персоналу, який працює у них, від здатності соціальних педагогів максимально повно забезпечувати потреби клієнтів. Тому вагомого значення набуває професійна підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності у таких закладах, яка передбачає інноваційні методики, що базуються на тренінгових формах роботи.

Висновки. Для розв'язання соціально-педагогічних завдань та реалізації своєї професійної діяльності майбутнього соціального педагога необхідно готувати ще зі студентської лави. Саме такий підхід допоможе фахівцеві соціально-педагогічної сфери стати професіоналом та кваліфіковано допомагати клієнтам центрів у розв'язанні соціальних та психолого-педагогічних проблем.

З метою попередження відмов від дітей раннього віку в Україні створюються установи нового типу – соціальні центри матері і дитини. Надзвичайно важливим завданням цих центрів є надання різних видів допомоги (соціально-педагогічної, психологічної, правової, медичної) клієнтам – жінкам на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерям з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнських обов'язків. В означених центрах жінки вчать доглядати за дітьми, отримують психологічну підтримку, супровід, проходять адаптацію до дорослого життя. Соціальний педагог може надати кваліфіковану соціальну, психолого-педагогічну допомогу клієнтам цих центрів. До такої діяльності майбутніх фахівців необхідно готувати під час навчання у вищих навчальних закладах.

Перспективи подальших наших публікацій будуть спрямовані на дослідження практичних механізмів підготовки студентів, що здобувають фах соціального педагога, до роботи з клієнтами центрів матері і дитини.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
1. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.
2. Міщик Л. І. Вступ до спеціальності "Соціальна педагогіка" : навч. посібник / авт.-уклад. Л. І. Міщик, О. П. Демченко ; за заг. ред. Л. І. Міщик. – К. : Видавничий дім "Слово", 2013. – 328 с.
3. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
4. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
5. Соціальна педагогіка : навч. посібник / за ред. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – 312 с.
6. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

УДК 811.111(07)

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ TEAM TEACHING
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Бобир С. Л.

У статті аналізується досвід застосування технології team teaching під час педагогічної практики магістрантів спеціальності "Мова і література (англійська)". Вивчається педагогічний потенціал цієї технології для розвитку особистості майбутнього вчителя іноземних мов. Обґрунтовується доцільність її запровадження в педагогічній практиці магістрантів.

Ключові слова: магістранти, педагогічна практика, технологія team teaching, взаємодія, креативність, переваги.

В статье анализируется опыт применения технологии team teaching во время педагогической практики магистрантов специальности "Язык и литература (английский)". Изучается педагогический потенциал этой технологии для развития личности будущего учителя иностранных языков. Обосновывается целесообразность ее внедрения в педагогической практике магистрантов.

Ключевые слова: магистранты, педагогическая практика, технология team teaching, взаимодействие, креативность, преимущества.

Analyzed in the article is the experience of using team teaching technology during students' teaching practicum in the Master's program of "Language and Literature (English)". The pedagogical potential of this technology for the development of professional qualities is being studied. The expediency of its application in teaching practice is substantiated.

Key words: Master students, teaching practice, team teaching technology, interaction, creativity, advantages.

Навчальний план підготовки магістрів педагогічної освіти передбачає проходження педагогічної практики у вищих навчальних закладах. Це дозволяє майбутнім викладачам не лише закріпити отримані теоретичні знання практично, але й випробувати новітні технології. Впродовж півтора десятка років у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка на спеціальності 8.02030302 "Мова і література (англійська)" апробується технологія team teaching – проводяться спостереження, вивчаються думки практикантів та їхніх керівників, фіксуються переваги і недоліки цієї технології, ведуться пошуки оптимальних варіантів її застосування.

Метою цієї статті є узагальнити деякі результати та виявити педагогічний потенціал технології team teaching у педагогічній практиці магістрантів.

Team teaching перекладається українською мовою як "бригадний метод викладання, групове (колективне, сумісне) викладання" [2]. Оскільки словник не дає однозначного перекладу, а пропонує декілька еквівалентів, кожен з яких може бути витлумачений по-своєму, ми вирішили не перекладати автентичний термін *team teaching*, а використовувати його як робочий.

В англійськомовних джерелах можна часто зустріти цей термін у словосполученні *team teaching method*. Щоб зрозуміти, про що йдеться, розглянемо поняття *method* крізь призму характерних для методу ознак (принципи навчання, цілі, зміст навчання тощо). Оскільки такі ознаки тут, вочевидь, відсутні, доходимо

висновку, що йдеться не про метод у його класичному розумінні, а радше про *технологію навчання*. Технологія навчання визначається у новому фундаментальному підручнику "Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика" як сукупність найбільш раціональних способів наукової організації праці, яка має забезпечувати досягнення мети навчання за мінімальний час і з найменшими затратами сил і засобів; спеціально відібрані й розміщені у певному порядку прийоми навчання, які використовує вчитель у своїй роботі [3, с. 567]. Отже, маємо підстави вважати team teaching технологією.

Проаналізувавши наявні тлумачення технології team teaching, ми виявили три основні варіанти її розуміння:

1) це така організація навчання, за якої один навчальний предмет викладається кількома рівними викладачами на паритетних умовах і з однаковим ступенем відповідальності за результат [6];

2) один навчальний предмет викладається кількома викладачами з різним рівнем підготовки, коли один вчить другого за рахунок обміну досвідом і запозичення один у одного ефективних прийомів навчання. James Bryant вбачає у цій технології надзвичайну можливість підвищити свою професійну майстерність in-service [8];

3) викладачі різних предметів об'єднуються у навчальному процесі, формуючи у студентів більш цілісне уявлення про навколишній світ у його синергетичі [4; 7]. Принагідно зауважимо, що останніми роками прихильників останнього напрямку в освіті стає дедалі більше.

Як бачимо, team teaching можна розуміти як: навчання одного предмета рівними партнерами, навчання одного предмета партнерами з різним рівнем кваліфікації з метою її удосконалення та навчання партнерами-фахівцями у різних сферах.

Щоб визначитися, яке з тлумачень технології team teaching відповідає поставленим завданням, необхідно також взяти до уваги, для кого і з якою метою, а також у яких умовах вона буде використовуватися, тобто врахувати такі фактори, як:

- потреби магістрантів;
- цілі педагогічної практики в магістратурі;
- умови її проведення.

Отже, спочатку проаналізуємо потреби студента, який отримує освітньо-кваліфікаційний рівень магістра педагогічної освіти, викладача англійської мови вищого начального закладу. Очевидно, що йому необхідно отримати достатню теоретичну і практичну підготовку, яка уможливить здійснення базових функцій вишівського викладача обраного ним предмета. Що стосується теоретичної підготовки, то тут він почувається достатньо впевнено, адже на засвоєння теоретичних курсів були спрямовані його зусилля протягом усього терміну навчання в університеті. Що ж до практичної підготовки до роботи викладача вишу, тут все значно складніше.

Вишівська методика навчання іноземних мов суттєво відрізняється від шкільної і покластися на попередньо отримані знання та практичну підготовку неможливо, адже цілі, зміст, психологічні та вікові особливості студентів, умови навчання у виші докорінно відрізняються. Більше того, виші діляться на мовні та немовні, а це означає, що й методика викладання іноземних мов у них має бути різною. Засвоїти ж усі тонкощі двох методик у відведений у навчальному плані магістра час неможливо, тому на педагогічну практику покладається відповідальне завдання завершити формування у магістрантів базової методичної компетенції викладача мовного педагогічного та немовного вишів. При цьому враховуються вже сформовані у них іншомовна мовленнєва та мовна компетенції, знання педагогіки та психології вищої школи, а також знання теоретичних основ методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах двох типів.

Крім основної мети – завершити формування у магістрантів базової методичної компетенції, – у ході педагогічної практики належить вирішити низку і додаткових професійно значущих завдань, зокрема:

- сприяти пізнанню основних закономірностей професійної діяльності викладача іноземних мов та оволодіти сучасними формами і методами її організації;

- розвивати вміння самостійно вирішувати конкретні методичні завдання в умовах реального педагогічного процесу;
- формувати потребу в систематичному поповненні знань та їх творчому застосуванні у стандартних і нестандартних педагогічних ситуаціях;
- удосконалювати дослідницькі уміння [1].

Як бачимо, цілі й завдання педагогічної практики магістрантів складні та об'ємні.

Розглянемо тепер умови навчання – термін проведення педпрактики, зміст роботи практиканта, бази педагогічної практики та психологічні й інші труднощі, пов'язані з ними.

Перша трудність пов'язана з терміном проведення педагогічної практики. Він обмежений п'ятьма тижнями, три з яких відводиться на викладання у мовному педагогічному, а два – на викладання у немовному вишах. У програмі педпрактики це складає зміст двох повноцінних і завершених змістових модулів, по кожному з яких необхідно оформити й подати визначений перелік звітної документації.

Друга трудність пов'язана зі змістом педагогічної практики, щільністю її програми, спрямованої на досягнення перерахованих вище цілей. Магістрантам доводиться вирішувати багато питань як з планування, проведення та відвідування занять інших практикантів, так і з виконання дослідницьких завдань, а також розв'язання організаційних проблем з забезпеченням занять необхідними засобами навчання, консультацій з викладачем і методистом, з партнером-практикантом, пошуком ресурсів тощо.

Третя трудність пов'язана з базами проведення педагогічної практики, з необхідністю швидко адаптуватися до нового середовища (виш, факультет, курс, група) і налагодити психологічний контакт зі студентами, без чого успішне проведення заняття з іноземної мови неможливе. Особливо складно магістрантам адаптуватися у немовному виші, оскільки це середовище для них незнайоме, умови навчання незвичні, а час обмежений.

Беручи до уваги перераховані фактори, завдання педагогічної практики і цільову аудиторію, уточнимо наше розуміння сутності технології *team teaching*. Ми відштовхуємося від основного значення слова *team* – "команда". Саме його ми вважаємо ключовим у розумінні сутності технології *team teaching* – два викладачі працюють як *одна команда, єдине ціле*. Вони разом формулюють цілі та роблять все для їх реалізації. Вони допомагають один одному під час проведення заняття та його підготовки. Кожний бере на себе ту частину роботи, у якій почувається більш упевнено, але обидва несуть відповідальність за результат спільної діяльності. Обоє виграють від співпраці за рахунок удосконалення власної професійної майстерності.

Коротко перерахуємо головні переваги використання технології *team-teaching*, які ми спостерігали за час проведення дослідження.

Першою перевагою ми вважаємо її здатність до *взаємного навчання* магістрантів, удосконалення їхньої методичної компетентності. Запозичуючи один у одного ефективні прийоми навчання, вони швидко й ефективно збагачують арсенал своїх професійно-методичних умінь. Крім того, спілкуючись з партнером під час підготовки, проведення й обговорення занять, вони заповнюють пробіли в теоретичній підготовці, що утворилися під час вивчення теоретичних курсів.

Другою перевагою технології *team-teaching*, на нашу думку, є її орієнтованість на розвиток такої важливої професійно значущої якості викладача, як здатність *взаємодіяти з іншими* (партнером-практикантом, студентами, викладачем-предметником тощо). У процесі спільної розробки плану-конспекту та підготовки практичного заняття магістрантам доводиться вирішувати багато проблем, працювати разом, узгоджувати кінцеве рішення, переконувати партнера або, навпаки, критично переглянути свою точку зору, піти на компроміс, виявити толерантність та повагу до партнера, виробляти в собі готовність прийняти чужу точку зору заради досягнення спільної мети. Все це сприяє виробленню професійно значущих умінь налагоджувати контакт і взаємодіяти з

іншими [5]. На жаль, домінуючим у сучасних вишах є індивідуальний стиль учіння, який не сприяє розвитку перерахованих якостей викладача, тому й ця прогалина у професійній підготовці магістрантів дозволяє заповнити використання технології team-teaching.

Третьою суттєвою перевагою технології team-teaching є її здатність стимулювати *креативність* у практикантів. Це пояснюється двома факторами – природною потребою особистості справити позитивне враження на партнера та бажанням виглядати пристойно поруч з партнером в очах студентів. Крім того, можливість попрацювати в парі спонукає майбутніх викладачів до експериментування з відомими технологіями та створення нових прийомів і режимів навчання. Продуктивність роботи студентів різко зростає порівняно зі звичайним заняттям, що проводиться індивідуально.

Четверта перевага технології team-teaching полягає в її *демократизмі*. Стосунки двох сторін навчального процесу стають більш довірливими та гармонійними – викладач позбавляється звичного авторитаризму, а студенти залучаються у навчальний процес як рівноправні учасники, які розділяють відповідальність за результат спільної діяльності. Як правило, після таких занять студенти відчують потребу в обговоренні з практикантами переваг і недоліків нової технології та висловлюють жаль, що таких занять мало.

Ще одна важлива перевага технології team teaching полягає в тому, що вона *розширює кругозір* магістрантів, стимулює їх до більш активного оволодіння новими знаннями, інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) у тому числі. Оскільки заняття, що проводяться з використанням технології team-teaching, потребують більшого обсягу навчального матеріалу та більшого розмаїття методичних прийомів, ніж звичайні, то ІКТ додатково до вже звичної ролі банку навчальних ресурсів починають все активніше виконувати роль інструмента, що забезпечує тісну співпрацю партнерів у процесі спільної розробки планів-конспектів занять. Для дистанційної взаємодії та консультацій з викладачем-предметником і методистом через дефіцит часу магістранти використовують електронну пошту, Skype, соціальні мережі, мобільні засоби тощо. На своїх заняттях практиканти також використовують сучасні технічні засоби. Цей короткий огляд функцій ІКТ в технології team teaching свідчить про їх важливе місце в педагогічній практиці магістрантів у наявних умовах. Вони значно полегшують і раціоналізують роботу всіх учасників навчального процесу.

Як бачимо, перераховані переваги технології team-teaching – взаємне навчання та удосконалення методичної компетентності, розвиток здатності налагоджувати контакт і взаємодіяти з іншими, стимуляція креативності, демократизація навчального процесу, розширення кругозору майбутніх вишівських викладачів – дозволяють стверджувати про доцільність її запровадження в педагогічній практиці магістрантів.

Наостанок виникає логічне питання: який сенс вчити магістрантів користуватися технологією team-teaching, якщо для її запровадження зараз у вітчизняній вищій школі немає умов? Відповідь знаходимо у принципі випереджувального характеру розвитку системи освіти в житті суспільства. Освіта має готувати фахівців майбутнього і таким чином готувати платформу для подальшого розвитку суспільства. Близьке ознайомлення з технологією team-teaching під час педпрактики, безсумнівно, дасть поштовх подальшим пошукам молодих вишівських викладачів.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження було встановлено, що технологія team-teaching сприяє демократизації навчального процесу, розвитку у майбутніх вишівських викладачів таких професійно значущих якостей і вмінь, як: креативність і толерантність, взаємоповага та відповідальність за спільну справу, здатність до взаємодії та взаємного навчання, до пошуку шляхів подолання труднощів і виходу з кризових ситуацій. Перспективу подальшого дослідження педагогічного потенціалу цієї технології вбачаємо у вивченні думки практикантів та їхніх керівників щодо можливих шляхів її використання у вітчизняній вищій школі.

Література

1. Бобир С. Л. Педагогічна практика магістрантів: спеціальність – 8.02030302 "Мова і література (англійська)" : методичний посібник / С. Л. Бобир. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2013. – 56 с.
2. Большой англо-русский и русско-английский словарь. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/eng_rus/788617/. – Назва з екрана.
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 заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Bynom, Anthony. TeamTeaching. Plus or Minus ESP // English Teaching Forum. – 2000. – Vol. 38, No. 1. – P. 38–40.
5. Salas Spencer. Shall We Dance? TeamTeaching as Supervision in the English Language Classroom / Spencer Salas // English Teaching Forum. – 2005. – Vol. 43, No. 4. – P. 30–33.
6. http://www.ehow.com/about_4651920_what-team-teaching.html#ixzz32NDoUMP1
7. http://www.ehow.com/info_7957861_effective-methods-team-teaching.html#ixzz32NIJK1a8
8. http://www.ehow.com/way_5447694_effective-team-teaching.html#ixzz32NGCmkDt

УДК 378.147

РОЗРОБКА КОМПЛЕКСУ ВПРАВ У МЕЖАХ КУРСОВОЇ, БАКАЛАВРСЬКОЇ ЧИ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Богушевич Н. В.

У статті визначено причини труднощів, що виникають у студентів при розробці комплексу вправ у межах курсової чи кваліфікаційної роботи з методики навчання іноземних мов, робиться спроба визначити поняття "комплекс вправ" та виокремити вимоги до комплексу вправ.

Ключові слова: комплекс вправ, курсова, бакалаврська, дипломна, магістерська робота, вимоги до комплексу вправ.

В статье определены причины трудностей, с которыми сталкиваются студенты при разработке комплекса упражнений в рамках курсовой или квалификационной работы, делается попытка дать определение термина "комплекс упражнений" и выделить основные требования к комплексу упражнений.

Ключевые слова: комплекс упражнений, курсовая, бакалаврская, дипломная, магистерская работа, требования к комплексу упражнений.

The article focuses on the difficulties students encounter while designing a set of exercises within a term paper, a bachelor's, specialist's or master's paper on the methodology of teaching foreign languages. The author proposes a definition of the concept of "set of exercises" and the requirements to a set of exercises.

Key words: set of exercises, term paper, bachelor's, specialist's or master's paper, requirements to a set of exercises.

У процесі виконання зазначених у назві статті робіт ставляться, окрім інших, завдання розширити та поглибити теоретичні знання студентів з досліджуваної проблеми та розвинути їхнє вміння *практично реалізовувати результати дослідження в самостійних розробках* для вирішення конкретних професійно-методичних завдань [2; 3; 4; 5; 8; 9; 11; 12]. Тому всі згадані види робіт обов'язково передбачають теоретичне дослідження проблеми та розробку нової методики на основі висновків з теоретичного дослідження. Це цілком відповідає вимогам, що висуваються до вчителя іноземної мови (ІМ), який повинен бути спроможним здійснювати конструктивно-плануючу функцію, що, зокрема, передбачає вміння "планувати і творчо конструювати як навчально-виховний процес в цілому, так і його компоненти з урахуванням особливостей навчання ІМ учнів певного рівня" [6, с. 14–15].

Розробка нової методики в межах курсової роботи та кваліфікаційних робіт з методики навчання ІМ – бакалаврської, дипломної, магістерської – дуже часто передбачає розробку комплексу вправ (КВ), особливо якщо йдеться про формування навичок або навчання видів мовленнєвої діяльності [3, с. 13; 4, с. 13–14; 5, с. 14; 11, с. 204]. Проте наш багаторічний досвід керівництва роботами показує, що студентам надзвичайно важко виконати це завдання.

Труднощі із розробкою КВ у студентів зумовлюються декількома причинами. По-перше, курсова, бакалаврська, дипломна та магістерська роботи, як правило, мають об'єкт, який є вже достатньо глибоко концептуально дослідженим, в той час як предмет є конкретизованим, має практичну спрямованість, "загостреним" на клас / етап, на використання певного прийому, засобу або реалізацію певного підходу у навчанні аспекту чи виду мовленнєвої діяльності. Наприклад, виконуючи бакалаврську роботу за темою "Формування лексичної компетенції в говорінні учнів 8–9 класів загальноосвітньої школи з урахуванням принципу активності", студент опиняється в ситуації, коли доступними є багато робіт (підручники, посібники, статті) щодо формування цієї компетенції й окремо

є джерела, в яких йдеться про сутність та загальні шляхи реалізації принципу активності. Але як поєднати це в одному комплексі теоретично, втілити це у конкретну практичну розробку, ще й з урахування психолого-педагогічних особливостей певного контингенту учнів та особливостей змісту навчання лексики на досліджуваному етапі? Добре було б, якби студент міг звернутися до роботи, в якій надаються рекомендації щодо загальних підходів до розробки КВ в межах зазначених робіт. Але в широко доступних студентам джерелах лише вказується на КВ як одну з форм, яку може прийняти розроблена методика. Відтак відсутність роботи, що є дороговказом для студентів при виконанні курсової чи кваліфікаційної роботи, є другою причиною, що зумовлює труднощі розробки КВ.

У цій статті ми маємо на *мети* дослідити деякі аспекти проблем розробки КВ для навчання аспекту чи виду мовленнєвої діяльності в межах курсової чи кваліфікаційної роботи з методики навчання ІМ. Зокрема, розпочати слід із розв'язання таких *завдань*:

- 1) визначити сутність поняття "комплекс вправ";
- 2) виокремити вимоги до КВ для навчання аспекту чи виду мовленнєвої діяльності.

Вивчення робіт з проблеми свідчить про те, що немає чіткого сталого погляду на поняття "комплекс вправ" та його місце у структурі системи вправ. Так, це поняття навіть не розглядається у словниках методичних термінів [1; 7]. У підручнику "Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах" колективу авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої [10, с. 68] термін "система" співвідноситься з конкретними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо), а "підсистема" – із мовленнєвими навичками та уміннями, що складають зміст відповідних видів мовленнєвої діяльності (наприклад, підсистема для формування мовленнєвих навичок аудіювання, підсистема для розвитку вмінь аудіювання). Термін "комплекс вправ" вживається "стосовно конкретного мовного або мовленнєвого матеріалу (наприклад, комплекс вправ на засвоєння майбутнього часу)". Вправи, спрямовані на оволодіння конкретними навичками (наприклад, лексичними навичками аудіювання, орфографічними навичками письма тощо) та окремими вміннями (наприклад, обмінюватися репліками) в підручнику пропонується називати "групами". Іншу думку висловлює С. П. Шатілов, який запропонував таку ієрархію понять у цей підхід до розмежування термінів. Надамо аргументи на його користь.

Слово "група" вказує на гомогенний характер компонентів, в той час як "комплекс" підкреслює наявність структури, різноманітність та підпорядкованість компонентів. Очевидно, що сукупність вправ, розроблених в межах теми, наданої нами вище як приклад, "Формування лексичної компетенції в говорінні учнів 8–9 класів загальноосвітньої школи з урахуванням принципу активності", не можна назвати групою. По-перше, вона має містити вправи для формування лексичних навичок діалогічного та монологічного мовлення, в яких, безумовно, функціонують універсальні лексичні навички, але є й окремі, специфічні для кожної з форм говоріння. По-друге, предмет дослідження є конкретизованим: дослідниця, за умов дотримання загальних підходів до формування лексичної компетенції, має загострити увагу на більш глибокій та збалансованій реалізації принципу активності. Отже, така сукупність вправ входить складовою частиною у підсистему вправ для формування мовленнєвих навичок говоріння та є конкретизованою за своїм предметом. Водночас вона є складною за своєю структурою та змістом, а також цілісною, адже вирішує окрему стратегічну задачу. Відтак її слід вважати КВ. Розробка КВ є також доцільною в межах робіт за темами: "Формування репродуктивних лексичних навичок учнів основної загальноосвітньої школи шляхом розширення їх семантичних полів", "Навчання старшокласників ідіоматичної лексики", "Формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням афоризмів", "Навчання граматики учнів 5–6 класів за допомогою зорової наочності" тощо.

Таким чином, під *комплексом вправ*, на нашу думку, слід розуміти сукупність вправ, які вирішують окрему, але стратегічну задачу, складаються із ієрархії груп, що містять гомогенні за своєю спрямованістю вправи. КВ у формі теоретичної матриці можна накладати на конкретний мовний чи мовленнєвий

матеріал, тому логічно говорити про КВ для формування граматичних навичок розуміння й використання Present Perfect, КВ для формування лексичних навичок для розуміння й використання іменників для позначення предметів одягу, КВ для навчання прийомів здогадки про значення незнайомих лексичних одиниць під час читання тощо.

Термін "комплекс" за своїм значенням близький до терміна "цикл", а "група" – до терміна "серія". Проте, як свідчить аналіз методичної літератури, за термінами "цикл" та "серія" закріпилися власні сфери застосування. Так, як правило, йдеться про "цикл уроків", "тематичний цикл", "серію фрагментів", "серію маюнків".

Щоб визначити базові вимоги до комплексу вправ, слід звернутися до визначення "системи вправ", адже комплекс вправ є її складовою. За С. П. Шатіловим, система вправ – це "така сукупність необхідних типів, видів та різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності й у такій кількості, що враховують закономірності формування вмінь та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії й забезпечують максимально високий рівень оволодіння ІМ в заданих умовах" [13, с. 59]. Система вправ має забезпечити:

- 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або вміння;
- 2) визначення необхідної послідовності вправ;
- 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів;
- 4) систематичність виконання певних вправ;
- 5) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності [10, с. 64].

Відповідно, комплекс вправ повинен:

- мати відповідну номенклатуру: містити всі необхідні типи та види вправ, які відповідають характеру навички чи уміння, етапам їх формування та вдосконалення;

- визначати необхідну послідовність вправ: від мовних до умовно-мовленнєвих, далі до мовленнєвих, від рецептивних до репродуктивних та продуктивних, від детермінованих до недетермінованих; від вправ на основі простіших розумових операцій до вправ, що передбачають складну розумову діяльність;

- встановлювати співвідношення груп вправ відповідно до характеру навички чи уміння;

- навчати у взаємозв'язку з іншими аспектами чи видами мовленнєвої діяльності.

З огляду на наше розуміння КВ, додамо, що він повинен:

- за умов конкретизації предмета дослідження (урахування певного підходу, принципу; використання певного засобу навчання), відбивати специфіку цього фактору;

- урахувувати вікові та індивідуально-психологічні особливості того контингенту учнів, для якого розробляється методика.

Розглянемо, які параметри повинен мати конкретний КВ з огляду на такі вимоги. Так, у КВ для формування лексичної компетенції в говорінні учнів 8–9 класів загальноосвітньої школи з урахуванням принципу активності повинні бути:

- 1) вправи для виконання на етапі ознайомлення, тренування та практики (номенклатура вправ);

- 2) вправи, що забезпечують рух від мовних, мовно-мовленнєвих до мовленнєвих, від рецептивних та (рецептивно-) репродуктивних до продуктивних. До уваги слід також брати обсяг контексту: засвоєння лексичних одиниць відбувається на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності та тексту (послідовність вправ);

- 3) переважно умовно-мовленнєві репродуктивні та мовленнєві продуктивні вправи (співвідношення груп вправ);

- 4) вправи на читання та аудіювання діалогів-зразків та монологів-зразків, а також інформаційних текстів з метою забезпечення змістової основи мовлення та виконання репродуктивних мовленнєвих вправ (взаємопов'язане навчання аспектів та видів мовленнєвої діяльності);

5) вправи, що спрямовані на активізацію розумової, емоційної та мовленнєвої діяльності (реалізація принципу активності);

6) вправи на основі прийомів, предметного змісту, що є адекватними для відповідного контингенту учнів (урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів).

Отже, КВ є складовою відповідної підсистеми вправ. Це сукупність вправ, що забезпечують вирішення конкретної, проте стратегічної задачі. КВ має ієрархічну структуру, що складається із низки груп вправ. Комплекс вправ має задовольняти низку вимог, що стосується номенклатури та послідовності вправ, співвідношення груп вправ, взаємопов'язаності з іншими аспектами та видами мовленнєвої діяльності, урахування конкретизуючих факторів (підхід, принцип, засіб тощо), урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей контингенту учнів. Перспектива подальших досліджень проблеми полягає у формулюванні рекомендацій (пам'ятки) молодим дослідникам щодо розробки КВ.

Література

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Бігич О. Б. Сторінка студента-дослідника / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 70–72.
3. Бобир С. Л. Виконуємо бакалаврську роботу з методики навчання іноземних мов : методичні рекомендації для студентів напряму 6.020303 "Філологія. Мова і література (англійська)" / С. Л. Бобир. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 56 с.
4. Бобир С. Л. Як виконати дипломну та магістерську роботу з методики навчання іноземних мов : методичні рекомендації для студентів спеціальності "Філологія. Мова і література (англійська)" освітньо-кваліфікаційних рівнів 7.02030302 та 8.02030302 / С. Л. Бобир. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 64 с.
5. Богушевич Н. В. Як виконувати курсову роботу з методики навчання іноземних мов : методичні рекомендації для студентів спеціальності 6.020303 "Філологія". Мова і література (англійська) / Н. В. Богушевич. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2010. – 36 с.
6. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 96 с.
7. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. Л. Долгина. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр "Блиц", Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
8. Коломієць В. О. Як виконувати курсову роботу : метод. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. О. Коломієць. – К. : Вища шк., 2003. – 69 с.
9. Курсова робота з методики викладання іноземних мов : посібник для студентів вищих закладів освіти / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої, С. В. Гапонової. – К. : Ленвіт, 2003. – 96 с.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студентів вищих навч. закл. / О. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.; кер. авт. кол. С. Ю. Ніколаєва. – 2-ге вид. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
11. Практикум з методики викладання іноземних мов мови у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови) : посібник для студентів / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – 296 с.
12. Сажко Л. А. Вимоги до написання та захисту рефератів, курсових і дипломних робіт з методики навчання іноземних мов / Л. А. Сажко, С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1998. – № 2. – С. 54–62.
13. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз." / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 378.147.811

РЕФЛЕКСІЯ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТОНАЦІЇ

Гурина Н. В.

Стаття присвячена використанню рефлексивного підходу у професійно орієнтованому навчанні майбутніх учителів вживання англійських інтонем у говорінні. У ній визначено сутність рефлексивних професійних інтонаційних та рефлексивних фонологічно-методичних умінь, наведено приклади відповідних вправ для їх формування.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивне професійне інтонаційне вміння, рефлексивне фонологічно-методичне вміння.

Статья посвящена использованию рефлексивного подхода для профессионально ориентированного обучения будущих учителей использованию английских интонем в речи. В ней описана суть рефлексивных профессиональных интонационных и рефлексивных фонологико-методических умений, приведены примеры соответствующих упражнений для их формирования.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное профессиональное интонационное умение, рефлексивное фонологико-методическое умение.

The article is devoted to the usage of the reflexive approach in the profession-oriented training of future teachers in the use of the English intonemes in speech. It defines the essence of the reflexive professional intonation and reflexive phonologic-methodological skills and gives examples of the corresponding exercises for their formation.

Key words: reflection, reflexive professional intonation skills, reflexive phonologic-methodological skills.

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, присвячених проблемам професійної освіти, науковці (В. О. Беліков, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, М. О. Князян, Н. Ф. Коряковцева, Ю. М. Кулюткин, О. М. Соловова, M. Z. Altan, D. Bowker, S. Jahr, H. Kontra, S. Leather, A. Malderez, J. C. Richards та ін.) акцентують вагому роль рефлексивного підходу, який здатний подолати розрив між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю майбутнього вчителя. Рефлексивний підхід є психологічним підґрунтям методичної освіти майбутнього вчителя ІМ [1, с. 71], а використання рефлексивних завдань на практичних заняттях – невід'ємний складник професійно орієнтованої підготовки студента ВНЗ [10, с. 118].

У широкому розумінні рефлексія – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відношень зі світом, у якому живе особистість, наприклад, у англійській мові термін "to reflekt upon" тлумачать як "розмірковувати над..." Поняття "рефлексія" виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Термін "рефлексія" в науку ввів Р. Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення.

Під рефлексією у педагогіці розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, виявити і усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

У методиці навчання ІМіК рефлексія розглядається у двох аспектах: у педагогічній діяльності вчителя і в навчальній діяльності учнів, студентів. Наша стаття відображає реалізацію рефлексії у навчальному процесі студентів мовного педагогічного вишу 2 курсу на заняттях з практичної фонетики англійської мови під час професійно орієнтованого навчання англійських інтонем.

Так, багато науковців (Ч. Темпл, К. Мередит, Т. А. Богатенкова, Т. А. Галакціонова, І. О. Загашев, І. В. Муштавінська, Ю. М. Кулюткін та ін.) зазначали про необхідність розвитку критичного мислення учнів та студентів на занятті, в основі якого полягає інтерактивне, творче, рефлексивне мислення. Рефлексивний тип мислення допомагає визначити пріоритети у професійній діяльності, передбачає прийняття відповідальності за зроблений вибір, підвищує рівень індивідуальної культури у роботі з інформацією [9, с. 23]. Рефлексивні механізми знаходяться в основі саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності особистості.

Ю. М. Кулюткін та І. В. Муштавінська виділяють педагогічну рефлексію, яка спрямовує мислення особи на критичний аналіз змісту та методів навчальної діяльності. Педагогічна рефлексія – це відображення системи "вчитель – учень", яка забезпечує їхню здатність оцінювати свої дії та думки, планувати свою діяльність та оцінювати її результати. Педагогічна рефлексія виявляється у ставленні до змісту навчання, у формуванні предметних та метапредметних умінь і у взаємодії цих компонентів у навчальному процесі [8, с. 7]. С. Рубінштейн зазначав, що завдяки рефлексії суб'єкт стає здатним здійснювати управління діяльністю, досягати мети. Рефлексію можна розглядати як визначену фазу навчальної діяльності, що виникає в ситуації неузгодженостей (протиріч) необхідного і можливого та являє собою закономірність і умову його формування та розвитку. Завдяки наявності такої фази в діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів діяльності [8, с. 7]. Нам також імпонує підхід Г. П. Щедровицького, який розглядає рефлексію як механізм засвоєння, умову появи в індивіда нових способів діяльності і нових спроможностей [11, с. 151]. Розкриваючи зміст цього механізму, автор висловлює судження про те, що для появи нових засобів і способів діяльності необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціального дослідження, щоб на неї спрямовувалася нова вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія стосовно вихідної діяльності.

Таким чином, більшість дослідників зазначали, що рефлексивне мислення сприяє більш ефективному розвитку інтелектуальних умінь; здатності до само-реалізації та самоосвіти в подальшому; усвідомленню цінності та значущості власної навчальної діяльності, активації процесу самооцінювання студентів, підвищенню мотивації до навчання.

При цьому, незважаючи на доведену актуальність використання рефлексії для професійно орієнтованого навчання ІМ, у навчанні інтонації рефлексивний підхід і досі не знайшов свого відображення.

Тому метою нашої статті є аналіз особливостей використання рефлексивного підходу для професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтонацій у мовленні.

Завдання статті: 1) визначити місце та роль рефлексії під час професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійських інтонацій; 2) розкрити сутність рефлексивних професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь; 3) навести приклади вправ для формування зазначених умінь.

Отже, оскільки мовлення майбутнього вчителя англійської мови є основним засобом педагогічного впливу на учнів, то необхідно зосередити основну увагу на якості та ефективності формування його мовленнєвих навичок та вмінь. Факторами, що обумовлюють дієвість мовленнєвого акту, є оптимальна вираженість комунікативного наміру мовця, емоційно-оціночного підтексту, ситуативної відповідності та соціальної орієнтованості висловлювання (В. Г. Гак, Г. В. Колшанський, А. А. Леонтьєв, R. Morris). Інтонація при цьому є важливою умовою реалізації усіх зазначених умов ефективності мовлення. Професійно орієнтоване навчання інтонації реалізується в процесі формування професійної фонологічної компетенції, під якою ми розуміємо здатність особи виконувати навчально-виховну та методично-професійну педагогічну діяльність, що ґрунтується на оперуванні знаннями, навичками і вміннями, сформованими на основі використання одиниць фонологічної системи мови у мовленні та характеризується наявністю явища фонологічної усвідомленості [3, с. 214].

Змістом формування цієї компетенції є формування та подальший розвиток професійних інтонаційних (ПІВ) та фонологічно-методичних вмінь

(ФМВ) [4, с. 42]. Оскільки рефлексивні вміння ґрунтуються на мета-когнітивних вміннях [8]: вмінні регулювати процес власного навчання, контролювати успішність своїх дій, аналізувати та осмислювати результати своїх навчальних дій або діяльності і т. д., то рефлексивний підхід ми пропонуємо використовувати під час формування як ПІВ так і ФМВ, оскільки вони обидва враховують рефлексивний аспект компетенції та явище фонологічної усвідомленості [5] ("Language Awareness") або свідомий рефлексивний підхід до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння, оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією та розуміння свого типу "мовця", тобто вчителя або учня.

Відповідно, умовою розвитку фонологічної усвідомленості є формування рефлексивних ПІВ та ФМВ. Рефлексивний компонент у нашому дослідженні реалізується у: 1) самоаналізі та самоконтролі ефективності вживання англійських інтонем відповідно до комунікативної мети та основних екстралінгвістичних факторів; 2) усвідомленні доцільності інтонем щодо належного інтонаційного стилю говоріння вчителя ІМ; 3) оцінці доцільності та ефективності методичних прийомів, способів навчання інтонем інших; 4) критичній оцінці ефективності інтонаційних вправ та відповідності їх змісту до заявленої інструкції; 5) аналізі правильності методичної стратегії у навчанні інтонем інших та у власній стратегії їх вивчення; 6) самооцінці рівня власних інтонаційних успіхів та виявленні основних проблем як в плані розуміння професійної "придатності" інтонем, так і стратегії їх вивчення.

Нагадаємо, що під *професійним інтонаційним вмінням* ми розуміємо здатність учителя самостійно здійснювати та контролювати навчально-виховний процес за допомогою інтонаційних засобів говоріння (інтонем) з метою вирішення конкретного комунікативного педагогічного завдання. *Фонологічно-методичне вміння* є здатністю вчителя самостійно використовувати у педагогічній діяльності необхідні методичні прийоми та способи організації навчання інтонації, здійснювати відбір необхідного фонетичного матеріалу, засобів, інтонаційних вправ та їх самостійне укладання згідно з навчальною метою, педагогічною ситуацією та віком учнів. Обидва вміння розподілено на види, до яких входять рефлексивні ПІВ та ФМВ.

Здатність рефлексувати над власними інтонаційними успіхами ми пропонуємо розвивати під час формування *рефлексивних ПІВ*, метою яких є цілеспрямоване усвідомлення, аналіз та самоконтроль власних інтонаційних досягнень в оформленні професійно-педагогічного говоріння, а також в оцінці відповідності свого інтонаційного стилю нормам функціональних стилів професійно-педагогічного говоріння, виявленні можливих прогалин у знаннях комунікативного призначення інтонем у професійно-педагогічній сфері з подальшим корегуванням.

Серед рефлексивних ПІВ можна виділити такі вміння:

1) критично усвідомлювати ефективність чи недовірність тієї чи іншої інтонем для вирішення певного комунікативного педагогічного завдання відповідно до основних екстралінгвістичних факторів;

2) аналізувати власне інтонаційне оформлення мовленнєвого продукту та оцінювати свій рівень сформованості ПІВ (заповнення "картки власних досягнень");

3) співвідносити отриманий навчальний результат з професійно орієнтованого вивчення англійських інтонем з запланованим і самостійно виявляти проблеми та недоліки свого учіння;

4) критично усвідомлювати доцільність обраного педагогічного інтонаційного стилю щодо поставленого комунікативного завдання та, відповідно, моделювати власні навчальні дії та стратегії для ефективного подальшого вивчення особливостей стилістичного вживання інтонем у педагогічному дискурсі.

Метою формування та подальшого розвитку рефлексивних ФМВ є цілеспрямоване усвідомлення, аналіз, оцінка та корегування власних методичних досягнень в умінні навчати англійських інтонем інших в результаті професійно орієнтованого їх вивчення з перспективою моделювання ефективних навчальних стратегій у методиці навчання та вивчення англійської інтонації в майбутньому.

До рефлексивних ФМВ ми відносимо такі вміння:

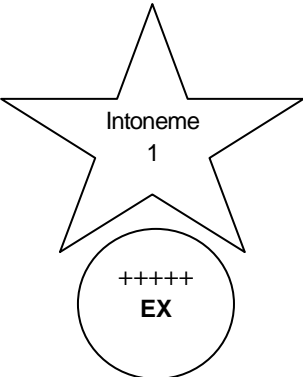
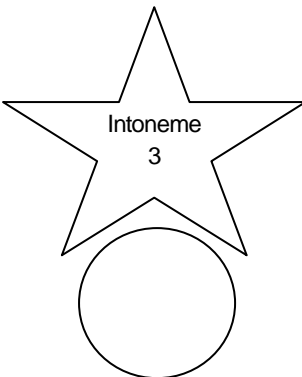
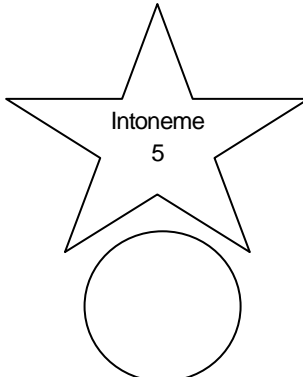
- 1) критично усвідомлювати ефективність обраного прийому і способу для навчання інтонеми;
- 2) аналізувати та усвідомлювати ефективність чи недоцільність відібраної або власно розробленої інтонаційної вправи щодо її практичної мети; а також відповідність змісту вправи заявленій в ній інструкції;
- 3) критично усвідомлювати власний рівень володіння прийомами та способами навчання англійських інтоном і, відповідно, моделювати власні навчальні дії та стратегії для ефективного навчання інтоном інших.

На другому курсі науковці (Ю. В Головач, І. П. Єдомаха) наголошують на необхідності цілеспрямованого навчання рефлексивної діяльності студентів з метою формування в них здатності до самоаналізу, корегування та самовдосконалення як у предметі вивчення, так і в самому процесі учіння. На другому курсі вивчення практичної фонетики англійської мови, коли увага студентів зосереджена вже на самій інтономі, структурні частини якої (передтакт, такт і затакт) теж мають вагоме семантичне значення, діапазон аналізу ефективності вживання інтоном значно розширюється. До того ж майбутні вчителі мають паралельно добирати належний інтонаційний стиль педагогічного говоріння, який в більшості випадків представлений інформативним (Informational), академічним (Academic / scientific) та розмовним (Conversational) стилями говоріння. Ці функціональні стилі вимагають відповідного вживання певних комунікативних типів речень, що відповідають двом основним типам інформації – інтелектуальній, імперативній та модальній. Таким чином, майбутні вчителі мають чітко усвідомлювати комунікативну "дієвість" тієї чи іншої інтономи відповідно до комунікативного завдання та інших екстралінгвістичних факторів (тема говоріння, місце говоріння, учасники спілкування, кількість аудиторії, вік та соціальний статус комунікантів тощо).

Наведемо кілька прикладів вправ для формування рефлексивних ПІВ та ФМВ.

Вправа 1 – на оцінювання власного вміння співвідносити інтоному з різними комунікативними цілями (рефлексивне ПІВ).

Instruction: Fill in the "star" with the corresponding communicative purposes (See Star 1 is done for You). Then check the table and evaluate your level.

Star 1	Star 2	Star 3
to instruct	to state	the fact
		

Вправа 2 – на формування рефлексивного ПІВ на оцінку ефективності використаних інтоном у власному мовленнєвому зразку педагогічного говоріння відповідно до комунікативної мети, модальної функції та інтонаційного стилю.

Instruction: Listen to the recording of your speech example in the previous exercise (students had to announce test results and give some instructions to their "pupils") and analyze the usage of intonemes, using the table below:

Таблиця 1

Картка самоконтролю

Name: Group:	Intoneme	Communi- cative purpose	Attitude	Intonational style (+, -)	Effectiveness (+, ?, -)
Sentence 1					
Sentence 2					
Sentence 3					
My difficulties:			Now I know what intonemes to use to:		

Заповнюючи такі картки, майбутні вчителі не лише виявлять свої недоліки у вмінні оперувати інтонаемами, а й зможуть зробити оцінку власних навчальних досягнень, навчатися виділяти труднощі та їх причини, усвідомлять набір основних екстралінгвістичних факторів, що впливають на вживання інтоном.

Вправа 3 – на комплексне формування рефлексивних ПІВ та ФМВ.

Метою вправи є навчити студентів робити висновки щодо власних досягнень у професійно орієнтованому вивченні англійських інтоном; висловлювати власну думку з приводу найбільш вдалих та важких на їхню точку зору моментів організації заняття, спрямованого на навчання англійських інтоном; визначати успіхи та прогалини у вмінні оперувати інтонаемами у професійно-педагогічному говорінні та використовувати належні методичні прийоми та способи їх навчання.

Instruction: remind the class of Practical Phonetics you had today and fill in your Individual Success Table (див. табл. 2). Be ready to express your opinion as for the items.

Таблиця 2

Таблиця індивідуальних досягнень

INDIVIDUAL SUCCESS TABLE Group _____ Name _____

The stages of learning I pointed out	Exercises (numbers) that fit this stage (from my worksheet)	What I did / practised in these exercises	I used intoneme 1 to (communi- cative teacher's aim)	I felt some difficulty in..... ...	I would change / add into learning process	I coped with all the tasks (+++) Had some problems (++) I have to try again (+)
Presenting intoneme	Ex. 1–4.	I trained to hear and pronounce intoneme 1	To give instructions, correct wrong statements, announce test results, explain the new material	in practicing unemotional exclamations	I would add more ex-ces for intoning sentences	+++
Training intoneme						
Oral cotrol						
Teacher's remarks						

Вправа 4 – на формування рефлексивного ФМВ.

Instruction: Analyze the following intonation exercises, suggested to teach Intoneme 5 in oral speech (based on Fall-Rise). Define the practical aim of the exercises and state their effectiveness and the correct order. Be ready to explain your view.

У висновку зазначимо, що здатність до професійної рефлексії та самоаналізу, яку доцільно і необхідно розвивати під час професійно орієнтованого вивчення англійської інтонації, не тільки підвищує якість сформованих ПІВ та ФМВ майбутніх учителів, а також є важливим інструментом для подальшого самовдосконалення їх фонологічної, фонетичної культури і методичної компетентності. Дослідження використання завдань та вправ на рефлексію під час навчання та вивчення інших компонентів інтонації (ритм, тембр...) також може стати проблемою для окремого дослідження.

Література

1. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / Оксана Борисівна Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
2. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку, или СКОЛЬКО МЕТОДИКИ НУЖНО БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ? / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2010 – № 2. – С. 3–11.
3. Гурина Н. В. Професійна фонологічна компетенція вчителя іноземної мови як головна складова його іншомовної вимовної культури / Н. В. Гурина // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". – Вип. 18. – С. 210–218.
4. Гурина Н. В. Підсистема вправ для професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у моворінні / Н. В. Гурина // Іноземні мови. – 2012. – № 4. – С. 41–50.
5. Гутник В. М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / Валентина Миколаївна Гутник // Вісник КНЛУ. – 2009. – Вип. 16. – С. 60–68.
6. Журавлева П. Д. Развитие речевого слуха как компонента профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка (Языковой вуз, английский язык) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / П. Д. Журавлева. – М. : Моск. гос. пед. ин-т, 1983. – 224 с.
7. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : монографія / М. О. Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242 с.
8. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–28.
9. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / Ирина Владимировна Муштавинская. – М. : КАРО, 2009. – 144 с.
10. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
11. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л., 1988. – 160 с.

УДК 37.035.6:37.035.7:371.3

"ЗАХИСТ ВІТЧИЗНИ" У СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Проць Р. О.

Стаття присвячена актуальній проблемі військово-патріотичного виховання учнівської молоді та її підготовки до захисту Батьківщини. Автор звертає увагу на недостатню дієвість традиційних форм і засобів шкільного військово-патріотичного виховання та наводить низку власних пропозицій щодо підвищення рівня військово-патріотичної вихованості старшокласників у процесі вивчення предмета "Захист Вітчизни".

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, готовність до захисту Вітчизни, допризовна підготовка, "Захист Вітчизни", старшокласники, учнівська молодь.

Статья посвящена актуальной проблеме военно-патриотического воспитания учащейся молодежи и ее подготовки к защите Родины. Автор обращает внимание на недостаточную действенность традиционных форм и средств школьного военно-патриотического воспитания и приводит ряд собственных предложений по повышению уровня военно-патриотической воспитанности старшеклассников в процессе изучения предмета "Защита Отечества".

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, готовность к защите Отечества, допризывная подготовка, "Защита Отечества", старшеклассники, учащаяся молодежь.

The article is devoted to the actual problem of the military-patriotic education of youth and their preparation to defend the Homeland. The author draws attention to the lack of effectiveness of traditional forms and means of the military-patriotic education in schools and offers a number of suggestions on improving the military-patriotic education of the high school students in the process of studying the subject of "Defense of Fatherland".

Key words: military-patriotic education, willingness to defend the Fatherland, pre-conscription training, "Defense of Fatherland", high school students, student youth.

У зв'язку з останніми подіями політичного життя нашої країни, радикальними змінами у східноєвропейській геополітиці та стосунках України із сусідніми державами, прямими загрозами нашої територіальній цілісності та суверенності у сучасному українському суспільстві та системі освіти гостро актуалізуються питання патріотичного і його складової – військово-патріотичного виховання молоді.

Проблема військово-патріотичного виховання молодих людей складна, багатогранна і водночас – одна з найменш опрацьованих і найбільш актуальних як для системи української освіти, так і для держави в цілому. Вирішенню її різноманітних аспектів на засадах народної педагогіки та наукового психолого-педагогічного знання приділено значну увагу у працях класиків вітчизняної педагогіки та науковців сьогодення: В. Базилевича, М. Баки, І. Бега, О. Вишневського, М. Зубалія, В. Івашковського, В. Каюкова, О. Кириченка, В. Коржа, М. Поночового, М. Томчука та багатьох інших. Метою нашої розвідки є аналіз місця і ролі шкільного предмета "Захист Вітчизни" у системі військово-патріотичного виховання учнівської молоді та пошуки можливих шляхів удосконалення військово-патріотичного виховання старшокласників і їхньої підготовки до виконання одного із найвагоміших патріотичних обов'язків – захисту Батьківщини.

Загалом, військово-патріотичне виховання є наскрізним виховним напрямом, основна мета і завдання якого реалізуються у вивченні всіх, без винятку, шкільних навчальних предметів, а також в урочній, позаурочній та позашкільній діяльності. Однак завершальним етапом військово-патріотичного виховання

учнівської молоді є допризовна підготовка юнаків, основним предметом якої у загальноосвітній школі є "Захист Вітчизни", що входить до типового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів 11-річної школи, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України від 27.08.2010 р. № 834.

Предмет "Захист Вітчизни", як зазначено в Програмі для навчальних закладів системи загальної середньої освіти, що рекомендована Міністерством освіти і науки України (Лист № 1/11-6881 від 14.08.2009 р.) [4], викладається в старшій школі навчальних закладів системи повної загальної освіти. Уроки проводяться відповідно до потижневого плану по 2 години на тиждень у класах з профільним та військово-спортивним профільним навчанням і по 1 годині на тиждень – у класах всіх інших напрямів. Кількість годин на вивчення предмета може бути збільшена за рахунок варіативної частини навчального плану, що, своєю чергою, надає можливість поширення і поглиблення змісту тем, які вивчаються. Вивчення предмета "Захист Вітчизни" проводиться окремо для юнаків та дівчат (відповідно до Листа-роз'яснення Міністерства освіти і науки України від 09.10.2002 р. № 1/9-444). Поділ класу на групи здійснюється згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Нормативів наповнюваності груп дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), груп продовженого дня і виховних груп загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах" від 20.02.2002 р. № 128. Навчальний предмет при цьому в обох випадках має назву "Захист Вітчизни".

Метою предмета "Захист Вітчизни" є ознайомлення учнів з основами нормативно-правового забезпечення захисту Вітчизни, цивільного захисту та охорони здоров'я; набуття знань про функції Збройних сил України, їх характерні особливості; засвоєння основ захисту Вітчизни, цивільного захисту, медико-санітарної підготовки; здійснення прикладної фізичної і психологічної підготовки до захисту Вітчизни; формування та вдосконалення життєво необхідних знань, умінь і навичок учнів щодо захисту Батьківщини і військово-патріотичного виховання; професійна орієнтація молоді щодо служби у Збройних силах України та інших військових формуваннях, визначених чинним законодавством. Слід, однак, пам'ятати, що загальна військова підготовка школярів не готує їх до конкретних військових професій, – це функція органів ТСОУ (Товариство сприяння оборони України) та військових навчальних закладів, підрозділів [6, с. 9].

Вивчення предмета "Захист Вітчизни" здійснюється відповідно до щорічного методичного листа. Зміст програмового матеріалу, залежно від матеріальної бази, регіональних особливостей та ін., може бути змінений на 20 %, учитель-предметник також самостійно коригує послідовність вивчення тем. Оцінювання рівня засвоєння учнями програмового матеріалу здійснюється відповідно до "Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти". При цьому при складанні заліків та нормативів обов'язково мають враховуватися фізіологічні особливості, стан здоров'я та релігійні погляди учнів. Форми і методи тематичного обліку визначаються вчителем самостійно [3, с. 39–40]. Програма рекомендує користуватися підручниками та посібниками, які мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки України.

Основною організаційною формою предмета "Захист Вітчизни", згідно з програмою, в усіх загальноосвітніх навчальних закладах є урок. Однак особливістю уроків з основ військової справи є їх військова тематика, а тому урок є радше зовнішньою формою, тобто оболонкою навчання, яка містить внутрішні, специфічні для військової справи форми. Такими формами у системі військової підготовки виступають теоретичні та практичні заняття [4, с. 4]. Урок починається із шикування, перевірки готовності класу та тренування за тематикою уроку протягом 3–5 хв. Стосунки між учнями і викладачами предмета на уроках і позакласних заходах будуються на основі вимог загальновійськових статутів в обсязі тем, що вивчаються [4, с. 25].

Порядок проведення 3-денних навчально-польових зборів (занять) передбачає, згідно з рекомендаціями програми, загальновійськову, вогневу, тактичну, стройову, прикладну фізичну, військово-медичну підготовку та підготовку з

військової топографії і основ цивільного захисту. Навчально-польові збори (заняття) здійснюються з метою практичного закріплення знань, умінь та навичок учнів наприкінці навчального року або поетапно у міру вивчення тем (розділів) наприкінці першого семестру та навчального року.

До заходів військово-патріотичного виховання у програмі віднесено вивчення традицій, історії, духовної спадщини, символіки, звичаїв українського народу, національної гідності, культури міжнаціональних відносин, морально-психологічних якостей громадянина, патріота, захисника Вітчизни. Організуються відвідування учнями військових частин (військових навчальних закладів) з метою ознайомлення їх зі зброєю і бойовою технікою, побутом і життям військово-службовців, відвідування військових музеїв, зустрічі з ветеранами Збройних сил, проведення туристичних походів на військово-патріотичну тематику, які включають елементи тактичної, вогневої та прикладної фізичної підготовки [4, с. 25].

Для активізації військово-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах рекомендується проводити також гурткову роботу відповідного напрямку, в якій слід керуватися Концепцією допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, програмою предмета "Захист Вітчизни", угодою про співробітництво між обласним управлінням освіти і науки та обласним військовим комісаріатом про спільну діяльність із питань військово-патріотичного виховання молоді. Військово-патріотичне виховання здійснюється у формі лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до музеїв військових частин, установ, вищих навчальних закладів, зустрічей із ветеранами війни, праці та військової служби, військово-шефської роботи, походів місцями бойової слави, пошукової роботи, участі в роботі клубів та гуртків військово-патріотичного спрямування.

На педагогічні колективи загальноосвітньої школи під керівництвом директора покладено завдання реалізувати основну мету військово-патріотичного виховання, яка закладена Конституцією та Законом України "Про загальний військовий обов'язок і військову службу": допризовну підготовку юнаків, підготовку старшокласників з військово-технічних спеціальностей, підготовку школярів до вступу у військові навчальні заклади, військову підготовку студентів вищих навчальних закладів за програмою офіцерів запасу, фізичну підготовку, лікувально-оздоровчу роботу, підвищення рівня загальноосвітньої підготовки молоді, вивчення державної мови, патріотичне виховання [1, с. 878].

Практичними засобами військово-патріотичного виховання у загальноосвітній школі в процесі вивчення предмета "Захист Вітчизни" є: розкриття загального змісту та обґрунтування необхідності служби у військових формуваннях України; формування та розвиток у молоді відповідальності за захист Української держави; формування у учнів правової свідомості, особистих якостей, необхідних для служби та подальшої праці в суспільстві. Вся робота з військово-патріотичного виховання спрямована на формування в молоді позитивної мотивації до виконання патріотичного обов'язку – захисту України. Військово-патріотичне виховання організовується та здійснюється шляхом розвитку в старшокласників загальнолюдських цінностей, орієнтацій, національної гідності, культури міжнаціональних відносин, морально-психологічних якостей громадянина-патріота; вивчення героїчної історії українського народу, духовної спадщини, національних традицій, символів, вірувань, звичаїв; вивчення і роз'яснення ідейно-теоретичних засад державної незалежності та суверенітету, значення військової служби в забезпеченні територіальної цілісності держави; вивчення історії формування і будівництва Збройних сил України та Національної гвардії, історичних і духовних джерел національної військової організації; пропаганду подвигів і заслуг військово-службовців у воєнний та мирний час, пропаганду життя та діяльності видатних військових та громадських діячів, борців національного руху, заслужених працівників культури і мистецтва; співробітництво з державними органами влади, громадськими та творчими організаціями, засобами масової інформації з питань військово-патріотичного виховання, фахової орієнтації молоді та підготовки її до захисту Вітчизни; розвитку військово-шефської роботи, надання допомоги ветеранам війни тощо.

З метою забезпечення високої ефективності та якості військово-патріотичної роботи, посилення її впливу на молодь у процесі вивчення предмета

"Захист Вітчизни" проводяться такі заходи: залучення військовослужбовців до військово-патріотичного виховання та підготовки учнів до захисту Вітчизни; проведення занять із залученням навчально-технічної бази військових частин; використання МТБ військових частин, що розташовані поблизу школи; проведення місячників військово-патріотичної роботи, присвячених видатним датам в історії Збройних сил України; проведення зустрічей з офіцерами-миротворцями, які проходили службу в гарячих точках світу; проведення походів на місця бойової слави, до історичних музеїв, в музеї військової справи тощо; проведення лінійок пам'яті біля пам'ятних дощок випускників школи, що загинули в Афганістані; проведення зустрічей, уроків мужності з учасниками Другої світової війни, в'язнями концтаборів та учасниками тилу; проведення лінійок Пам'яті на меморіалі; догляд за могилою Невідомого солдата; проведення конкурсів строю та військової пісні; проведення конкурсів інсценізованої військової пісні часів Великої Вітчизняної війни та сучасної військової і строювої пісні; випуск газет і плакатів військово-патріотичного спрямування; випуск листівок-привітань у мікрорайоні школи; проведення концертів для ветеранів у шпиталях, реабілітаційних центрах для людей похилого віку; робота стрілецького гуртка в тирі школи; проведення читацьких конференцій, огляд та обговорення кінофільмів на військову тематику, постійні виставки літератури в бібліотеці школи на військову тематику; відвідування районних заходів військово-патріотичного спрямування: екскурсії до військових частин, почесні варти біля пам'ятників тощо [1, с. 48–52].

Зазначимо, що робота саме зі старшокласниками є найбільш важливою для реалізації завдань військово-патріотичного виховання. Рання юність – це період завершення шкільного і початок самостійного життя, усвідомлення особистісної відповідальності перед собою та оточенням, формування готовності до виконання громадянського обов'язку праці та захисту Вітчизни. Старшокласники осмислюють своє майбутнє, будують життєві плани, визначаються з перспективою навчально-професійної діяльності. У цьому віці відбувається інтенсивний процес формування світоглядних орієнтацій та морально-ціннісних настанов. А тому саме в старших класах слід виявляти юнаків з низьким рівнем військово-патріотичної вихованості та планувати і реалізовувати індивідуальну роботу з ними. Водночас мусимо визнати, що у школах процес патріотичного виховання має переважно стихійний, неплановий характер. За впливом на школяра школа займає лише п'яте місце, а сучасний стан військово-патріотичного виховання як допризовної підготовки юнаків, як засвідчують дані опитувань, інтерв'ю, методичних досліджень, не задовольняє армію і суспільство з точки зору формування громадянина-патріота. Тому сьогодні назріла потреба в розробці та реалізації конкретної програми цілеспрямованого військово-патріотичного виховання та підготовки учнів до захисту Батьківщини. Старшокласників слід залучати до участі у заходах насамперед патріотичного змісту, активно спрямовувати до такої роботи, як самостійне вивчення історії визвольної боротьби українського народу; ознайомлення з біографіями національних героїв; вивчення історії Збройних сил України, їх символіки; допомога ветеранам; участь у проведенні олімпіад, конкурсів з допризовної підготовки, змагань з військово-прикладних видів спорту; участь у роботі вогневих, військово-технічних гуртків, клубів, організацій ТСОУ тощо; участь у військових іграх, комплексних виховних заходах (конкурсах, змаганнях за честь школи, району, наприклад "Богатирська слава", "Козацькі розваги" тощо); шефська військово-патріотична робота з молодшими школярами тощо. Особливу увагу у процесі допризовної підготовки юнаків слід звернути на етнопедagogічні аспекти військово-патріотичного виховання.

З метою досягнення належного рівня військово-патріотичної вихованості учнівської молоді в процесі вивчення предмета "Захист Вітчизни" нами запропоновано упровадження до шкільної допризовної підготовки спецкурсу "Бойові мистецтва України", зміст якого передбачає постійне звернення до світоглядно-ментальних настанов українців, що лежать в основі воїнської (бойової) культури нашого народу. Програма спецкурсу розрахована на 34 год.; для вивчення тем 1-го розділу програми відведено 20 год. (по 10 год. у 10-му і 11-му класах); для тем 2-го розділу – 14 год. (по 7 год. у 10-му і 11-му класах). Його метою є воїнське, патріотичне виховання молоді; створення мотивації для фізичного і духовного

самовдосконалення старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів, прийняття ними отриманих знань і умінь як особистих цінностей. Основними завданнями курсу є: формування індивідуальної психологічної та фізичної готовності учнів до захисту Батьківщини; військово-патріотичне виховання молоді; військово-лицарська підготовка; ознайомлення школярів зі світоглядно-ментальною основою українських бойових мистецтв; вивчення та оволодіння технікою українських бойових мистецтв і козацької боротьби "Бойовий гопак".

Реалізація програми спецкурсу повинна забезпечити: навчання та військово-лицарське, національно-патріотичне виховання молоді, спрямоване на зміцнення її особистої фізичної загартованості на основі традицій українського козацтва; розвивальний характер і прикладну спрямованість військово-патріотичного навчання і виховання; відродження духовних, культурних, організаційних та історичних традицій українського народу в процесі підготовки до захисту Вітчизни.

Перший розділ спецкурсу передбачає проведення 20 занять, теми яких розкривають світоглядно-ментальні особливості воїнської культури України. На першому занятті, організаційному, вчитель-інструктор ознайомлює учнів із метою і завданнями спецкурсу, його змістом, визначає значення спецкурсу у загальноосвітній та спеціальній (предметній) підготовці школярів. Тема другого заняття передбачає ознайомлення учнів з особливостями народного світогляду та ментальності, національним характером українців. На основі знань про світогляд як систему уявлень, вірувань та знань (космогонічних, антропологічних, зоологічних, медичних, педагогічних тощо) людини (спільноти) про світ і себе в цьому світі вчитель-інструктор ознайомлює старшокласників із основними рисами українського світоглядного менталітету (антеїзм, індивідуалізм, кордоцентризм, екзистенційність), з міфологічною свідомістю давнього слов'янства. Розмова про це та аналіз образу козака-лицаря в українській народній історичній пісні є предметом третього заняття. На четвертому і п'ятому заняттях мова йде про історію розвитку бойових мистецтв народів світу, українського – серед інших слов'янських. З'ясування особливостей культури землі, магічних та обрядових дійств, пов'язаних із землею, чоловічої і жіночої сутностей, ролі і призначення чоловіка і жінки у воїнській культурі українців – це предмет вивчення і водночас засіб військово-патріотичного виховання на наступних заняттях спецкурсу. Завершальним заняттям першого розділу є підсумкова конференція з показовими виступами слухачів, де відбувається обговорення дискусійних питань спецкурсу, наприклад, гендерної проблематики, демонстрація знань, умінь і навичок старшокласників, їхньої готовності до захисту Вітчизни, сформованості у них рис захисника-лицаря сучасної України.

У другому розділі спецкурсу, теми якого реалізуються паралельно до з'ясування теоретичних питань першого розділу, методичним керівництвом до роботи є посібник В. Пилата "Бойовий гопак" [4], основною формою роботи – практично-показові, а також індивідуальні заняття.

Загалом, військово-патріотична спрямованість запропонованого спецкурсу покликана сприяти розвитку почуття національно-етнічної ідентичності, поглибити національну свідомість вихованців, сформувати психо-фізичну, практичну готовність старшокласників до захисту Батьківщини, а також утвердити в них почуття дієвого патріотизму, розширити світоглядні горизонти вихованців.

Підсумовуючи, можемо зробити такі висновки. Будучи завершальним і, по суті, основним етапом у системі військово-патріотичного виховання у загальноосвітніх середніх навчальних закладах, допризовна підготовка, що зводиться сьогодні до надання юнакам уявлення про Збройні сили України, їх призначення та структуру, їхньої фізичної підготовки та озброєння необхідним обсягом воєнно-технічних знань не задовольняє українське суспільство. На перше місце у сучасних соціально-політичних умовах має вийти засвоєння моральних цінностей української нації. Це пов'язано зі світоглядно-ментальним рівнем вихованців, необхідністю усвідомлення ними історичності нашої державності, здобутків українського народу, які треба захищати не тільки зброєю, але й інтелектом. Використання козацької педагогіки у процесі військово-патріотичного виховання учнівської молоді в межах вивчення предмета "Захист Вітчизни" допоможе, на

наше переконання, вирішити цю проблему і водночас розв'язати цілу низку надзвичайно важливих завдань: консолідувати українське суспільство, створити дієвий національний резерв для Збройних сил України і Національної гвардії, відродити традиційні козацькі види фізичної культури, спорту, українських бойових мистецтв, сформуванати українця, який би поєднував у собі високі морально-етичні якості, почуття патріотизму з фізичною міццю, витривалістю й вишколом.

Література

1. Врубльовська М. Настільна книга заступника директора / М. Врубльовська, В. Григораш. – Х. : Вид. група "Основа" : "Тріада+", 2008. – 320 с.
2. Закон України "Про загальний військовий обов'язок і військову службу" // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 27, 7 липня. – С. 878–903.
3. Марушій О. Шляхи активізації військово-патріотичного виховання в школі / О. Марушій // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 22–25.
4. Пилат В. С. Бойовий гопак / В. С. Пилат. – Львів : Галицька видавнича спілка, 1999. – 336 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Захист Вітчизни". 10–11 класи : навчально-практичне видання / В. М. Мелецький (кер. авт. кол.), А. М. Бахтіна, В. В. Добровольський, С. І. Жевага та ін. – Х. : Ранок, 2009. – 192 с.
6. Томчук М. Психологічні основи підготовки учнів до військової служби : метод. рекомендації / М. Томчук. – К. : Освіта, 1994. – 72 с.

УДК 378.147:81'243

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Родчин З. Я.

Предметом дослідження постають методи викладання іноземних мов, а зокрема, усвідомлено-практичний. Вищезазначений метод представлено у вигляді психологічних принципів навчання. Також розглянуто функціонування рівнів когнітивної сфери, що передбачають так зване явище "таксономії".

Ключові слова: фахоцентризм, мова, знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Предмет исследования – методы преподавания иностранных языков, а именно, осознанно-практический. Вышеуказанный метод представлен в виде психологических принципов обучения. Также рассмотрено функционирование уровней когнитивной сферы, что предусматривает так называемое явление "таксономии".

Ключевые слова: фахоцентризм, язык, знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

The subject of this research is methods of teaching foreign languages, viz. a conscious practice method in particular. The above mentioned method is presented in the form of psychological principles of teaching. Functioning of the cognitive sphere levels that provide the so called phenomenon of "taxonomy" is also analyzed.

Key words: specialty centrism, language, knowledge, understanding, use, analysis, synthesis, evaluation.

Навчання студентів-іноземців української мови відбувається кількома етапами. Передовсім на інформаційному рівні іноземна мова (зокрема українська) пов'язана з усіма гуманітарними, суспільними, а також загальномедичними дисциплінами, що вивчаються у відповідному ВНЗ. Адже найосновнішими все ж таки залишаються відомості зі спеціальності, здобуті на заняттях з української мови як іноземної, що, відповідно, розширює й поглиблює знання з клінічних дисциплін. Крім того, цей процес має когерентний характер, оскільки перш за все сприяє оптимальній адаптації студентів (зазвичай не без допомоги викладачів) в інакомовному для них середовищі, що водночас спонукає їх до систематичної та інтенсивної роботи над вивченням мови.

Власне, мета дисципліни "Українська мова як іноземна" передбачає формування в іноземних студентів-медиків необхідних навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації й сфери висловлювання, а особливо здійснення та подальше вдосконалення практичних навичок читання й говоріння. У цьому сенсі беззаперечним залишається акцентація уваги на опрацюванні наукових текстів, на написанні наукових робіт, резюме, анотацій тощо.

Поза будь-яким сумнівом, у викладанні української мови як іноземної актуальним є питання фахоцентризму [3, с. 15], яке винесено як основне завдання репрезентованої статті, що базується на представленні окремих взірців вправ.

Як відомо, існує велика кількість методів викладання іноземних мов, як-от: граматико-перекладний, аудіолінгвальний, комунікативний, усвідомлено-зіставний, усвідомлено-практичний тощо. Зупинимося детальніше на останньому, позаяк він лежить в основі побудови методичних розробок для чужомовних студентів-медиків нашого вишу. Саме вищезазначений метод у вигляді психологічних принципів навчання розробив Б. В. Беляєв [1, с. 209–210]. Ми ж послуговуємося окремими з них, а саме: мова як засіб комунікації – це цілеспрямована взаємодія між тими, хто вивчає мову; основну увагу спрямовано

на розвиток у студентів іншомовного мислення і відчуття мови, що вивчається; обов'язкове використання чотирьох видів комунікативної діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання); відпрацювання навичок як підґрунтя іншомовно-мовленнєвої діяльності, на яку відводиться більша частина навчального часу (не менше 85 %), а на повідомлення студентам теоретичних відомостей про мову, що вивчається, – не більше ніж 15 % часу.

Варто зазначити, що при створенні методичних вказівок не оминаємо також рівнів когнітивної сфери (за Б. Блумом), що передбачають так звану "таксономію": знання – розуміння – застосування – аналіз – синтез – оцінка.

Зокрема, перший аспект (*знання*) вичленовує складання списку, називання, виділення. При цьому обов'язково враховано тематичний принцип організації мовного матеріалу.

Так, до кожної з тем заняття подаємо студентам обов'язково перелік базових понять і термінів для активного вжитку. Наприклад:

Тема 1 "Захворювання та пошкодження шкіри". Абсцес, алергія, біль, висип, вугрі, дерма, дерматит, епідерміс, жирова клітковина, кіста, локалізація, лусочки, меланома, метаболізм, надшкір'я, патогенний, піт, поранення, прищ, родима пляма, сверблячка, фурункул.

Тема 2 "Будова скелета людини. Череп". Атрофія, виличний, кістка, комірка, леміш, лицевий, лобовий, мозковий, носова раковина, облітеруватися, орбітальний, очниця, потилиця, ріст, синус, скроня, сльозовий, тім'яний, череп, шов, щелепа, ямка.

Тема 3 "Пам'ять. Три рівні пам'яті. Види пам'яті". Асоціація, довготривала пам'ять, запам'ятовування, ідентичність, інтелект людини, кора головного мозку, короточасна пам'ять, мнемоніка, пізнавальні можливості, психічні процеси, сенсорна пам'ять, сприйняття інформації, фактор.

Як показник *розуміння* в цьому випадку на перший план "виходить" елемент так званої Болонської системи – "Перевірка вихідного рівня знань". Інколи вона може бути представлена у вигляді тестових завдань, хоча переважно відбувається як виконання вправи, в якій коротко відображено матеріал попереднього заняття (перш за все лексично-тематичний). Наприклад, тема одного з занять – "Види м'язів, їх будова та функції. Механізм скорочення м'язів, сила скорочення. Втома м'язів", а наступна – "Ушкодження та захворювання м'язів". Подаємо вірєць завдання, яке пропонується в другій із названих тем.

Розкрийте дужки, поставивши словосполучення у правильній граматичній формі.

Всього у людини близько 650 м'язів, розташованих у всіх (частина тіло) Маса м'язів становить близько (один третій) маси тіла. М'язи перетворюють (енергія їжа) на енергію руху. Більша частина скелетних м'язів прикріплена (до кістка) Зовні кожен м'яз покритий (волокнистий покривний тканина) , що відокремлює її від інших м'язів. Витягаючись по краях подібно до міцної струни, покривна тканина утворює сухожилля, що прикріплюється (до інших м'язи) або до зовнішнього шару кістки. Сухожилля можуть бути дуже (довгий) Кожний м'яз складається з пучків (м'язове волокно) , укритих захисною тканиною, і зв'язує їх разом.

Що стосується *застосування*, то цей елемент засвоєння знань означає уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Передовсім сюди входить "задіювання" вивчених правил, методів тощо. Так, відбувається засвоєння нових лексичних одиниць (усна відповідь; виконання лексичних вправ; написання лексичних диктантів; упорядкування словотвірних гнізд; утворення словосполучень, складних слів; підбір відповідних лексичних визначень, тлумачень; підбір синонімів й антонімів до термінів іншомовного і власне українського походження; добірка елементів, які відповідають контекстуальному значенню словосполучення чи речення), а також засвоєння нового та повторення вивченого граматичного матеріалу (граматичні вправи на основі

лексичної теми відповідного заняття, які вдосконалюють практичне використання граматичного матеріалу).

Провідмініайте подані словосполучення.

Загрозлива небезпека, нюховий аналізатор, суб'єктивне відчуття.

Запишіть слова протилежні за значенням. Поясніть їхнє лексичне значення.

Гіперфункція –; гіпертонія –

гіпосекреція –; гіпертрофія –

гіповентиляція –; гіпертермія –

гіпервітаміноз –; гіпометаболізм –

Утворіть від дієслів активні дієприкметники теперішнього часу. Виділіть суфікси.

Замінювати, йодувати, деформувати, переливати, вживляти, розподіляти, розслабити, виробляти, витрачати, напружити.

Категорії *аналізу* та *синтезу* є когерентними поняттями, які зазвичай розділяють одне ціле на елементи, і навпаки. Так постає робота з реченнями, з міні-текстом, із текстом (читання, відповіді на запитання, складання плану чи резюме, переказ тексту, лексико-граматичний аналіз тощо). Прикладом таких вправ можуть слугувати:

Утворіть із слів речення, не змінюючи порядку слів (завважте при цьому на відмінковій закінченні).

1. Під, вроджений, м'язовий, кривошия, слід, розуміти, стійкий, вкорочення, грудинно-ключично-соскоподібний, м'яз, обумовлений, він, недорозвиненням, а, також, травма, в, перинатальний, період.

2. Захворювання, супроводжуватися, нахил, голова, і, обмеження, рухливість, в, шийний, відділ, хребет, а, у, важкий, випадок, – деформація, череп, хребта, надпліччя.

3. При, вроджений, м'язовий, кривошия, провідний, роль, належати, консервативний, лікування.

Складіть речення за зразком. Запишіть.

З р а з о к: **ЩО виділяє ЩО**
 ЩО виробляє ЩО
 ЩО розщеплює ЩО

шлунковий сік – соляна кислота – слиз
 трипсин і хімотрипсин – білки – амінокислоти
 ліпаза – жири – жирні кислоти та гліцерин
 амілаза – полісахариди – дисахариди
 мальтоза – дисахарид мальтози – глюкоза

Прочитайте повідомлення. Установіть межі речень. Заповніть пропуски необхідними літерами. Розкрийте дужки. Дайте назву міні-тексту.

Якже люд...на пізнає навкол...шній світ, для цього необхідна насамп...ред нормал...на робота органів чу...ів, завдяки яким вона одержує важливу інформац...ю про зовнішній світ, а також про стан власного організму п...ять основних чу...ів – смак, дот...к, зір, слух і нюх – були описані ще (давньо)...грецьким філософом Ар...стотелем більше 2 тисяч років тому, але і донині продовжує...ся їхнє вивче...я, аналіз м...ханізмів дії так, дослідн...кам відомо, що (най)...біл...ший обсяг інформації дають зір і дотик, а потім слух, смак, нюх.

І врешті, *оцінка*. Як категорія навчальних цілей вона означає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу для конкретної мети. З боку студентів відбувається розвиток усного мовлення, а з боку викладача – контроль умінь мовлення (складання студентами монологу, діалогу, усного повідомлення, розповіді, доповідь на задану тему тощо).

Поясніть, як ви розумієте вислів.

"У нашій здатності помічати подібності та відмінності, відповідності та невідповідності різних предметів і полягають всі операції нашого розуму. Але ці здібності є не що інше, як фізична чутливість, усе, виходить, зводиться до відчуття".

Складіть діалог "На прийомі в педіатра".

Дійові особи: молоді батьки (мама, батько), трирічна дитина, лікар, медсестра.

Підсумовуючи, зазначимо, що кінцевою метою вивчення курсу з української мови для студентів-іноземців є формування особистостей із високим лінгвістичним рівнем грамотності та культури писемного і усного мовлення. Досягнення цієї мети пов'язане з багатьма труднощами та вимагає спільних зусиль студентів і викладачів. Тому особливого значення набуває керованість навчальним процесом, а також ефективна система контролю засвоєння знань. Водночас кредитно-модульна система організації навчального процесу спонукає студентів систематично здобувати знання впродовж навчального року. Власне, репрезентовані взірці вправ дозволяють забезпечити вільне володіння мовою з метою сприяння мовно-культурній інтеграції іноземних студентів в українськомовне середовище та здобуття ними спеціальності.

Література

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 229 с.
2. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців : підручник / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет, 2003. – 272 с.
3. Куньч З. Реалізація принципу фахоцентризму у викладанні української мови як іноземної / З. Куньч // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : збірник наукових праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 15–21.
4. Пропедевтика внутрішніх хвороб з доглядом за терапевтичними хворими / за заг. ред. А. В. Єпішина. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2001. – 768 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 37.013.42

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СПІВПРАЦІ З НЕДЕРЖАВНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Біляченко Г. П.

У статті розглядається сутність використання діяльнісного підходу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до співпраці з недержавними організаціями. Зокрема, визначено основні види діяльності майбутніх соціальних педагогів на етапі професійної підготовки та безпосередньо при виконанні професійних обов'язків.

Ключові слова: діяльнісний підхід, соціально-педагогічна діяльність, професійна підготовка.

В статье рассматривается сущность использования деятельностного подхода в подготовке будущих социальных педагогов к сотрудничеству с негосударственными организациями. В частности, определены основные виды деятельности будущих социальных педагогов на этапе профессиональной подготовки и непосредственно при выполнении профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: деятельностный подход, социально-педагогическая деятельность, профессиональная подготовка.

The article looks at the nature of using activity-based approach in preparation of future social teachers for collaboration with nongovernmental organizations. In particular, it defines the main kinds of future social teachers' work at the stage of professional preparation and directly in performance of professional duties.

Key words: activity-based approach, socio-pedagogical work, professional preparation.

Постановка проблеми. Важливість забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця соціальної сфери спонукає науковців до розробки нових та застосування вже відомих наукових підходів, які б забезпечили досягнення цієї мети. Одним із таких підходів, що дістав своє теоретичне і практичне обґрунтування, є діяльнісний.

Даний підхід базується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Тобто, лише будучи залученою до активної діяльності, особистість здатна навчитися ставити мету, планувати хід виконання того чи іншого виду роботи, організувати її, виконувати необхідні завдання для досягнення мети та, зрештою, аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтовуючи особливості педагогічних процесів та підготовку майбутніх фахівців педагогічної сфери, О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко зазначають, що діяльнісний підхід орієнтує не лише на засвоєння прикладів і способів діяльності педагогів, але й самовираження студентів в активному творчому навчальному процесі. І. А. Зязюн обґрунтував роль діяльнісного підходу у професійній підготовці педагога; Т. В. Тихонова вивчала використання діяльнісного та особистісно-діяльнісного підходів у підготовці майбутніх соціальних педагогів; В. А. Поліщук, Г. О. Бал, І. Д. Бех, В. І. Іванов, В. А. Семиченко застосовували діяльнісний підхід у соціально-педагогічних дослідженнях, зокрема з'ясували залежність розвитку цілісної особистості загалом, майбутнього фахівця від включеності в різноманітні, ієрархічно залежні види діяльності та ін.

Формулювання цілей статті. Метою даної публікації є дослідження особливостей підготовки майбутніх соціальних педагогів до співпраці з недержавними організаціями в контексті діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Діяльнісний підхід сформувався у психології як засіб пізнання особистості та особливостей її взаємодії з навколишнім середовищем. Одним із його засновників став О. М. Леонтьєв, який розробив теорію діяльності, підґрунтям якої є принцип єдності діяльності та свідомості.

У контексті зазначеного принципу діяльність розглядається:

- як умова виникнення, чинник формування і об'єкт застосування свідомості;
- як форма активності свідомості;
- як регулятор поведінки і дій людини.

На думку О. М. Леонтьєва, розвиток діяльності залежить від життєвих умов і впливає на психічний розвиток особистості. Однак учений вважав, що на розвиток психіки впливає не діяльність взагалі, а провідна діяльність, яка зумовлює основні зміни в психічних процесах і особливостях особистості дитини на певній стадії її розвитку [10, с. 33].

Аби обґрунтувати сутність підготовки майбутніх соціальних педагогів до співпраці з недержавними організаціями в межах діяльнісного підходу, перш за все необхідно обґрунтувати зміст професійної діяльності соціального педагога з недержавними організаціями та які можуть бути шляхи співпраці між ними.

І. Д. Зверева вважає, що сутність соціально-педагогічної діяльності, як одного з різновидів діяльності професійно підготовленої людини, визначається не тільки ознакою доцільності, але й свідомим вибором мети, творчим пошуком шляхів та засобів її досягнення в рамках існуючих можливостей або стратегій розвитку необхідних можливостей. Усе це має принципово відкриту основу, яка базується на визнанні загальнолюдських цінностей, а людини – головною соціальною цінністю. Саме тому таку діяльність не слід зводити до простого аналізу відносин її суб'єкта й об'єкта або перетворення об'єктивної реальності, оскільки має бути враховано здатність людини до самостійного розвитку в процесі практичної діяльності [6, с. 10].

Особливим видом діяльності виступає *професійна підготовка фахівця* як процес його професійного розвитку, набуття базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за фахом [16, с. 390].

До системи базових теоретичних знань соціального педагога відносять: знання основ соціальної політики держави і соціально-правового захисту дітей та молоді; основ соціології, психології та педагогіки; основних закономірностей розвитку особистості; специфіки потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді; специфіки роботи в різних мікросоціумах; особливостей діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді; функцій державних і недержавних організацій в системі соціально-педагогічної діяльності; способів психолого-педагогічної діагностики; сучасного стану і тенденцій розвитку дитячих та молодіжних об'єднань [1, с. 79].

Отже, майбутні соціальні педагоги оволодівають теоретичними знаннями щодо своїх майбутніх професійних обов'язків, ролей, функцій, реалізуючи які на практиці вони набувають професійних умінь та навичок.

Згідно з посадовими обов'язками соціальний педагог здійснює наступні види діяльності: вивчає інтереси, потреби, труднощі, проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці дітей та молоді; надає їм своєчасну допомогу та підтримку; виступає посередником між особистістю та організацією, сім'єю, спеціалістами різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів; здійснює реабілітацію дітей-інвалідів; організує роботу з дітьми та молоддю за місцем проживання; забезпечує соціальний супровід дітей-сиріт; здійснює профілактику негативних явищ серед дітей та молоді та ін. [1, с. 79].

По суті, означені посадові обов'язки є певним узагальненням тих функцій та соціальних ролей, які здійснює соціальний педагог. Провідні функції соціально-педагогічної діяльності описані в наукових працях О. В. Безпалько, І. М. Богданової, І. Д. Зверєвої, А. В. Капської, Р. В. Овчарової [1; 2; 6; 11; 14] та ін. Їх зв'язок з діяльністю соціального педагога в недержавній організації ми відобразили в таблиці 1.

Таблиця 1

**Провідні функції соціально-педагогічної діяльності
та їх реалізація у співпраці з недержавною організацією**

№ з/п	Функція соціального педагога	Зміст означеної функції	Реалізація означеної функції у співпраці з недержавною організацією
1	2	3	4
1.	Комунікативна	Налагодження взаємодії особистості та державних і недержавних організацій, що виступають клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами в соціально-педагогічній роботі	Разом з керівництвом та членами НДО залучати волонтерів, державні органи та установи, представників бізнесу до вирішення проблем громадськості та окремих громадян
2.	Організаторська	Структурування, планування, розподіл видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами і представниками споріднених професій	Вироблення спільної стратегії з недержавною організацією, визначення пріоритетних напрямів діяльності, розподіл ролей та функцій між членами, соціальним педагогом та іншими партнерами
3.	Прогностична	Передбачення результатів професійної діяльності та вироблення на цій основі необхідних моделей поведінки	При плануванні спільної діяльності соціальний педагог та представники НДО мають завчасно спрогнозувати всі переваги та недоліки обраних стратегій діяльності, розподілу функцій та обрати найефективніші з них
4.	Охоронно-захисна	Відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державних та міждержавних документів з метою забезпечення для неповнолітніх та молоді гарантованих їм прав та умов життєдіяльності	Відповідно до сфери та напрями діяльності недержавної організації соціальний педагог визначає контингент клієнтів, яким може бути надана допомога у захисті прав та інтересів згідно з законодавством та відповідно до компетенції тієї чи іншої недержавної організації
5.	Попереджувально-профілактична	Виявлення та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб і запобігання їм, забезпечення умов для формування соціально позитивної спрямованості особистості	Будучи орієнтованими на сприяння розвитку "здорового" суспільства, соціальний педагог та недержавні організації реалізують комплекс спільно організованих заходів щодо попередження негативних суспільних явищ та формування позитивної спрямованості та просоціальних цінностей громадян
6.	Корекційно-реабілітаційна	Робота щодо зміни та вдосконалення особистісних якостей клієнта, особливостей життєдіяльності та створення умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активне залучення їх до участі у громадському житті	Відповідно до спрямованості недержавної організації соціальний педагог в її межах реалізує програми та заходи, які сприятимуть розвитку особистісного потенціалу молоді та окремих категорій населення, зміни способу життя, світогляду, життєвої позиції тощо, що дасть змогу кожній такій людині вийти на якісно новий рівень особистісного розвитку

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
7.	Соціально-терапевтична	Вчасне вирішення кризових ситуацій та проблем клієнта на підставі самоусвідомлення ним ставлення до себе, оточення та довкілля [2, с. 198–202]	Використання потенціалу та можливостей НДО у створенні умов для розв'язання кризових ситуацій клієнтів
8.	Дослідницька	Визначення соціальної ситуації на основі вивчення соціальним педагогом особливостей групи, прошарку, особи, а також ступінь і спрямованість впливу на них макросередовища	Виконуючи конкретні завдання, працюючи з конкретними категоріями осіб, члени НДО та соціальний педагог разом виявляють негативні чинники, що впливають на умови життя і розвитку клієнтів чи певної соціальної групи та, відповідно до цього, визначають стратегію подальшої діяльності
9.	Власне педагогічна	Виявлення інтересів та потреб дітей у різних видах діяльності (художньої, технічної, культурної, освітньої, спортивно-оздоровчої тощо) і залучення до роботи з ними різних установ, організацій, спілок, спеціалістів	На основі виявлених інтересів своїх клієнтів соціальний педагог може визначити ті осередки діяльності та розвитку для членів чи клієнтів недержавної організації, які потрібно розвивати, залучаючи як всі можливі ресурси самої організації, так і ресурси установ та організацій-партнерів
10.	Психологічна	Консультавання клієнтів, корекція міжособистісних стосунків, допомога в соціальній адаптації, реабілітації особистості	Створення психолого-консультаційного центру на базі НДО, де надаватиметься необхідна психологічна допомога
11.	Соціально-медична	Організація роботи з профілактики хвороб, зміцнення стану здоров'я, допомога в оволодінні основами культури харчування, санітарно-гігієнічними нормами, основами трудотерапії, сприяння формуванню здорового способу життя	Діяльність окремої групи осіб на базі НДО, яка займається просвітницькою медичною діяльністю, пропагандою здорового способу життя шляхом реалізації конкретних заходів, залучення медичних працівників до такої діяльності та допомоги при зверненні до окремих медичних закладів
12.	Посередницька	Встановлення взаємозв'язку та налагодження спільної діяльності багатьох громадських, соціальних, державних структур для вирішення проблем клієнтів	Соціальний педагог може керувати окремим підрозділом НДО, який веде роботу щодо налагодження взаємозв'язків клієнтів з необхідними державними й недержавними організаціями, які допоможуть у вирішенні їх проблем
13.	Морально-гуманістична	Передбачає при виконанні соціальним педагогом своїх обов'язків бути гуманістично спрямованим, створювати умови для гідного існування людини, групи людей, певного прошарку у суспільстві [13, с. 64–66]	Соціальний педагог не лише сам дотримується принципів етики та гуманізму, співпрацюючи з клієнтами, членами НДО, іншими організаціями, а й орієнтує їх на дотримання важливих принципів гуманізму, людяності, моральності у співпраці та повсякденному житті

Діяльнісний підхід, привносячи свою специфіку в цілі та задачі педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну

сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні [7, с. 21]. Зокрема, майбутні соціальні педагоги засвоюють теорію мають реалізувати, безпосередньо здійснюючи професійну діяльність, що їй лежить в основі їх практичної підготовки.

Метою практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування у них професійних умінь і особистісних якостей фахівця, оволодіння найважливішими видами професійної діяльності, використовуючи попередньо отримані теоретичні знання. Перш за все, це вміння: комунікативні, аналітичні, організаторські, прогностичні, проектувальні [2, с. 196] Також виділяють рефлексивні, оціночні, педагогічні, вміння саморегуляції, проектувальні [13, с. 75].

В умовах університетської освіти практична підготовка майбутніх соціальних педагогів здійснюється, насамперед, шляхом їх залучення до волонтерської діяльності та проходження різних видів практик. Організація і проходження практики регламентується Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженим наказом Міністерства освіти України. Відповідно до цього положення вищими навчальними закладами розробляється своя програма практики.

Так, наприклад, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка під час навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" соціальні педагоги проходять професійно орієнтовану, соціально-виховну та соціально-педагогічну практики. Згодом – соціально-педагогічну практику в соціальних службах та асистентську практику, здобуваючи кваліфікацію магістра.

Метою практики є усвідомлення студентами ролі соціального педагога як активного учасника виховного процесу, ознайомлення з різними категоріями дітей та молоді, які потребують допомоги та підтримки з боку соціального педагога, аналіз основних проблем, які виникають у виховному процесі, проведення виховних заходів за змодельованими проектами.

Під час проходження практик майбутній фахівець повинен: поглибити та закріпити знання із соціально-педагогічних дисциплін і виробити вміння застосовувати їх у навчально-виховній діяльності; визначити мету, завдання виховних заходів за змодельованими проектами та відповідно до них обирати зміст, методи, форми, технології організації виховного процесу; сформулювати вміння та навички самостійного планування, організації та проведення навчально-виховної діяльності на основі аналізу досвіду вихователів та соціальних педагогів як учасників виховного процесу і використовувати їх позитивний педагогічний досвід у навчально-виховній роботі з різними категоріями дітей та молоді; сформулювати вміння самостійно готувати і проводити навчально-виховну роботу з різними категоріями дітей та молоді; виготовляти та використовувати наочність і дидактичний матеріал до проведення навчально-виховних заходів; визначити рівень ефективності навчально-виховної роботи та за потреби здійснювати її корекцію; налагоджувати партнерські взаємовідносини з учнями, батьками, педагогічним колективом; сформулювати критичну самооцінку соціально-педагогічної діяльності, творчого аналізу педагогічних ситуацій, прагнення до постійного вдосконалення рівня знань та умінь [4, с. 102–103].

У системі професійно-педагогічної підготовки соціального педагога соціально-педагогічна практика має низку функцій: навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну.

Навчальна функція передбачає актуалізацію поглиблення і застосування теоретичних знань, формування різноманітних педагогічних умінь і навичок. Прерогативою розвивальної функції є розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх соціальних педагогів, розвиток їх педагогічного мислення. У ході здійснення виховної функції формується світогляд студентів, їх соціальна активність, професійно-педагогічні якості особистості майбутнього соціального педагога. У зміст діагностичної функції входить перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, ступеня їх професійної підготовленості та придатності до соціально-педагогічної діяльності [9, с. 23].

Таким чином, проходячи практику, майбутні соціальні педагоги, ще навчаючись у професійному закладі, мають можливість зорієнтуватися в майбутньому

професійному полі, увійти в свою професійну роль, з тим, щоб упевнитись у своєму професійному виборі й самостійно виробити власний стиль педагогічної діяльності.

Отже, професійна соціально-педагогічна діяльність – це складний процес, який вимагає від соціального педагога глибокої теоретичної обізнаності зі змістом та специфікою її здійснення, зі своїми посадовими обов'язками та функціями, які регулюють і спрямовують діяльність соціального педагога в правильному напрямку.

Застосуванню отриманих знань безпосередньо в діяльності та набуттю досвіду, важливих вмінь та навичок сприяє першочергово проходження необхідних видів практик, які організуються вищим навчальним закладом в тих установах, що в майбутньому можуть стати полем діяльності соціального педагога. До таких установ відносяться і недержавні, громадські організації, які часто здійснюють діяльність щодо розв'язання соціальних проблем, надання соціальних послуг та захисту прав людини.

Діяльність недержавних організацій – це складний процес виконання ними своїх завдань та обов'язків, що визначаються безпосередньо статутом організації та спираються на норми законодавства країни. За сферами діяльності виокремлюють недержавні організації: правозахисні, культурні, освітні, спортивні, творчі, культурні, просвітницькі, екологічні, організації соціальної сфери та ін. В межах свого напрямку вони реалізують статутні завдання, проекти, спрямовані на покращення становища окремих осіб, суспільних груп, прошарків населення [5].

В. М. Кравчук пропонує розглядати недержавні організації за такими напрямками діяльності: права людини; професійна діяльність; поліпшення соціально-економічного становища країни; сім'я та діти; захист здоров'я населення та екологія; освіта та культура [8, с. 49].

Специфічним видом діяльності виступає співпраця соціального педагога з недержавними організаціями. Частіше це організації, які здійснюють захист прав людини (Українська Гельсінська спілка з прав людини, Жіночий консорціум України, Міжнародний жіночий правозахисний центр Ла Страда Україна, Конгрес національних громад України, Центр інформації про права людини та ін.), проводять різноманітні профілактичні заходи щодо подолання негативних явищ у молодіжному середовищі та сприяють покращенню стану життя і здоров'я різних категорій населення (Благодійна організація АСЕТ, Фонд Олени Пінчук Анти СНІД, МБФ Місія в Україні), дитячо-юнацькі та молодіжні громадські організації (різноманітні організації в межах областей та окремих населених пунктів) тощо.

Реалізація спільних завдань потребує від соціального педагога максимальної обізнаності з законодавством України щодо правового регулювання діяльності НДО, змістом та напрямками їх діяльності, реалізації отриманих знань на практиці. Також важливим є знання потреб різних категорій населення та умов роботи з ними, шляхів попередження негативних соціальних явищ, способів залучення різноманітних ресурсів для вирішення проблем.

Висновки. Отже, за діяльним підходом, основним засобом і вирішальною умовою розвитку особистості виступає діяльність. Соціально-педагогічна діяльність, як провідна активність соціального педагога, полягає в сприянні розвитку та формуванні особистості, її потенціалу, самореалізації, наданні соціальної, педагогічної, психологічної підтримки, запобігання негативним впливам на особистість. Важливим у здійсненні даного виду діяльності є чітке усвідомлення мети, шляхів та засобів її досягнення.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до співпраці з недержавними організаціями в контексті діяльним підходу передбачає, насамперед, активне включення їх до провідних видів діяльності – набуття теоретичних знань, волонтерська активність, проходження практики, зокрема в недержавних організаціях, та набуття навичок роботи з різними категоріями клієнтів.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.
3. Виговський В. І. Шляхи взаємодії соціального педагога з дитячими та молодіжними громадськими організаціями / В. І. Виговський // Вісник ЖДУ ім. І. Франка. – Ж., 2005. – Вип. 24. – С. 151–154.
4. Гордієнко Н. В. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах університетської освіти / Н. В. Гордієнко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 101–104.
5. Журенок Т. В. Правовий статус та види громадських об'єднань / Т. В. Журенок // Форум права. – 2012. – № 4. – С. 356–361 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://arhive.nbu.gov.ua/e-journals/FP/2012-4/12gtvvggo.pdf>. – Назва з екрана.
6. Зверєва І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис... док. пед. наук / Зверєва І. Д. – К., 1998. – 24 с.
7. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / І. А. Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 19–30.
8. Кравчук В. М. Деякі підходи до класифікації громадських організацій в Україні / В. М. Кравчук // Вибори та демократія. – 2007. – № 1 (11). – С. 48–53.
9. Іллїна О. В. Соціальне партнерство як умова ефективної організації соціально-педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів / О. В. Іллїна // Соціальне партнерство у професійній підготовці соціальних педагогів: матеріали міжрегіональної конференції / за заг. ред. С. М. Коляденко. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2010. – 90 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
12. Пундик Л. Є. Теоретичні засади підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з дитячо-молодіжними громадськими організаціями України / Л. Є. Пундик // Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики : матеріали доповідей на Міжнар. наук.-практ. конференції 29–31 жовтня 2001 року. Частина 1. – К., 2002.
13. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : методичний посібник / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 260 с.
14. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / Т. Ф. Алексеєнко та ін. ; за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 286 с.
15. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / за ред. А. Капської. – К., 2000. – 372 с.
16. Шакурова М. Методика и технология работы социального педагога / М. Шакурова. – М. : Академия, 2002.
17. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998.
Т. 2. – 1998. – 440 с.

УДК 378.937:37.013.42

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Міщук Л. І.

Стаття присвячена питанню організації виховної соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Закцентовано увагу на основних напрямках діяльності соціального педагога в інклюзивних закладах навчання – соціальне виховання і соціальний супровід. Доведено, що запорукою успішної організації виховної роботи є співпраця усіх членів колективу інклюзивного закладу.

Ключові слова: соціальний педагог, інклюзивне навчання, діти з обмеженими можливостями, соціальне виховання, соціальний супровід.

Статья посвящена вопросу организации воспитательной социально-педагогической работы с детьми с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде. Акцентировано внимание на основных направлениях деятельности социального педагога в инклюзивных заведениях обучения – социальное воспитание и социальное сопровождение. Доказано, что залогом успешной организации воспитательной работы является сотрудничество всех членов коллектива инклюзивного заведения.

Ключевые слова: социальный педагог, инклюзивное обучение, дети с ограниченными возможностями, социальное воспитание, социальное сопровождение.

The article is devoted to the question of educational socio-pedagogical work with children with special needs in the inclusive educational environment. Attention is drawn to the main directions of the social teacher's work in inclusive educational institutions – social education and social support. It is argued that collaboration of all members of the collective in the inclusive institution is an essential condition of successful organization of educational work.

Key words: social teacher, inclusive education, children with disabilities, social education, social support.

Процесами глобалізації та світової інтеграції, що стають сьогодні невід'ємною частиною нашого життя та сприяють наближенню держави до рівня цивілізованого демократичного устрою, зумовлюється необхідність докорінної зміни ставлення українського суспільства до верств населення, які донедавна були об'єктами соціальної ізоляції, маргіналізації, явної та прихованої стигматизації в напрямі сприяння їх розвитку й самореалізації.

Створення в суспільстві сприятливих умов для розкриття соціально цінного потенціалу кожної особистості має базуватися на розумінні того, що значна інформаційна насиченість сучасного світу детермінує посилення значення соціальної комунікації для індивідуального розвитку людини, актуалізує її спроможність до міжособистісних і надособистісних контактів як умови повноцінного залучення індивіда в суспільство, що визначається рівнем її соціальності як здатності до взаємодії із соціальним світом.

До категорії людей, які потребують особливої громадської та наукової уваги, належать діти з обмеженими можливостями психофізичного розвитку. Поширення серед неповнолітніх хронічних і гострих захворювань різної етіології стає сьогодні однією з важливих суспільних проблем, що набуває в Україні ролі помітного й украй негативного чинника впливу на соціальне становлення молодого покоління й вирізняється значною накопичувальною динамікою. У медичній літературі (С. Даньшова, В. Доскін, С. Ісаков, С. Конова, З. Макарова, Б. Павлюк, К. Печора, В. Полунін, Г. Сахно, І. Сирников та ін.) відзначаються стійкі тенденції погіршення здоров'я й поширення явища інвалідизації населення, зокрема дитячого, України й особливо промислових її регіонів.

Реалізація нормативних документів, таких як Конвенція про захист і заохочення прав і гідності інвалідів, Резолюція Генеральної Асамблеї ООН "Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів", Закони України "Про освіту", "Про реабілітацію інвалідів в Україні", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" низка Указів Президента України, Наказів МОН України, Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах" (№ 872 від 15.08.2011 р.), Розпорядження Кабінету Міністрів України "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року" (№ 1482-р від 03.12.2009 р.) та інших дають підстави для впровадження загальної освіти та виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзії.

Інклюзія означає включення дітей до освітнього середовища навчальних закладів, що забезпечує їм повну громадянську рівність у навчанні за місцем проживання.

У педагогічному плані проблеми освіти й виховання осіб з психофізичними особливостями найбільш активно розробляються в межах корекційної педагогіки, де, окрім численних кандидатських наукових праць, здійснено ціну низку докторських досліджень (Ю. Вихляєв, І. Ляхова, Л. Куненко, Д. Шульженко та ін.), присвячених висвітленню методологічних засад навчання, виховання, розвитку й дидактичної корекції функціонального стану дітей і молоді з обмеженням життєдіяльності; хоча безпосередньо інклюзивному навчанню присвячено лише окремі наукові праці (Л. Будяк, Ю. Богінська, М. Чайковський та ін.).

Серед наукових розробок, що становлять для нас особливий інтерес, докторські праці А. Колупаєвої та А. Шевцова, де віддзеркалюються новітні тенденції висвітлення проблематики інвалідності, націлені на розбудову системи інклюзивної освіти. Дослідження, що охоплює цілий комплекс проблем людей із обмеженими можливостями в Україні з позицій соціальної моделі інвалідності, здійснено в соціологічній науці О. Диковою-Фаворською.

Соціально-педагогічний аспект дослідження проблем освіти й виховання осіб із психофізичними особливостями представлений працями Н. Грабовенко, І. Макаренко, Т. Соловойової, Н. Мірошніченко, Л. Міщик, переважно присвяченими висвітленню теорії та практики соціально-педагогічної роботи з молоддю і сім'ями дітей з інвалідністю. Ґрунтовно проблеми соціально-педагогічної підтримки різних категорій осіб із обмеженими психофізичними можливостями в різних ситуаціях розвитку висвітлені в докторських дослідженнях Ю. Богінської (студентська молодь з інвалідністю у вищих навчальних закладах) та В. Тесленка (діти з обмеженими можливостями в промисловому регіоні).

Дослідницею О. І. Рассказовою визначено, що соціально-педагогічні процеси так чи інакше пов'язані з формуванням у дітей, молоді здатності до соціальної взаємодії, тобто є складовою соціалізації, що виокремлюється у зв'язку з наявністю в її основі позитивно спрямованої соціальної дії. У свою чергу, процес соціалізації виникає на перетині соціального та індивідуального розвитку особистості і є взаємовизначеним соціальним вихованням [5].

Зауважимо, що педагогічна наука і практика довели, що серед актуальних проблем привертає увагу готовність соціального педагога до виконання таких функцій, які забезпечують можливість успішної організаційно-педагогічної діяльності і ЗНЗ, що дає змогу говорити про соціально-виховну діяльність фахівців і педагогічного колективу загалом.

Однією із домінуючих постатей у цьому процесі сьогодні є соціальний педагог, якого ми розглядаємо як ключового фахівця у забезпеченні якості соціально-педагогічної діяльності в ЗНЗ, який сприяє реалізації низки специфічних завдань, спрямованих на вільний творчий, духовний, соціальний і моральний розвиток школярів. Соціальний педагог визнаний державою повноправним членом педагогічного колективу, проте ще й досі існує низка питань, які залишаються нерозкритими і потребують вирішення: особливості функціоналу соціального педагога як у ЗНЗ, так і в інших соціальних інституціях, які співпрацюють з навчальним закладом, його завдання у системі "ЗНЗ – колектив – учні – сім'я" тощо.

Окремі аспекти організаційно-педагогічної діяльності в соціальній педагогіці та соціальній роботі висвітлено вітчизняними та зарубіжними вченими: О. Безпалько, М. Боритко, І. Зверевою, А. Капською, О. Колесниковою, Л. Міщик, Т. Острянюк, П. Павленком, В. Панком, Т. Семигіною, С. Толстоуховою, І. Цушко та ін.; зокрема, особливості організаційної діяльності соціального педагога та соціальних працівників розглянуто в дисертаціях З. Капустіної, Т. Фокіної та В. Шульги. Виявлено, що науковці, які досліджують діяльність соціального педагога у ЗНЗ, небезпідставно визначають один із аспектів його діяльності – організаційний, а робота соціального педагога як менеджера, організатора та координатора соціально-педагогічної діяльності в ЗНЗ залишається перспективним для наукового вивчення, чим і обумовлюється актуальність цього питання.

Розглядаючи роль соціального педагога в закладах інклюзивного навчання, варто зосередити увагу на дослідженні О. Рассказової, де визначено, що однією зі складових його роботи є соціальне виховання всіх учнів школи. Інший компонент діяльності – соціально-педагогічна координація і допомога учням з особливими потребами, які її потребують, що в єдності забезпечують формування в школярів соціальних знань, удосконалення соціальних і соціально-цінних якостей, соціальних емоцій, ціннісної сфери учнів як суб'єктів взаємодії, засвоєння зразків поведінки в шкільному мікросоціумі.

На окрему увагу заслуговує той факт, що інклюзивна школа виступає як соціально-педагогічна система сприяння розвитку соціального включення учнів через створення безбар'єрного середовища, що має визначену структуру та передбачає реалізацію внутрішньої та зовнішньошкільної соціально-педагогічної діяльності.

Отже, основне призначення соціального педагога у шкільному середовищі полягає в соціальному вихованні особистості учнів та соціальному супроводі, як усунення дій негативних чинників на розвиток школярів.

А. П. Фрадинська висловлює думку, що відповідне виховання допомагає у формуванні в дитини з обмеженими можливостями:

- прийнятної "Я-концепції", індивідуальної ідентичності;
- оптимістичних, позитивних установок і мотивацій;
- упевненості в собі, у ситуаціях свого повсякденного життя;
- бажання жити, вчитися, спілкуватися, взаємодіяти;
- обізнаності та інтересу до світу людей, речей;
- задовільного фізичного самопочуття й емоційного стану.

Отже, спеціальне виховання полягає у допомозі людині з обмеженими можливостями прагнути до досягнення життя в гармонії із самим собою [6, с. 63].

Соціальне виховання, на думку багатьох дослідників (Л. Коваль, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, А. Рижанова, С. Харченко та ін.), передбачає організацію виховної діяльності – це і культурно-дозвіллеві заходи, соціальна анімація і сімейно-сусідські спільноти тощо.

О. Рассказова вважає, що за своїм професійним призначенням та рівнем компетентності соціальний педагог може і має виступати провідним суб'єктом розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, здатним об'єднати зусилля фахівців, батьків, учнів, їхнього оточення, громади для створення позитивного внутрішньо- та зовнішньошкільного середовища [5, с. 299].

Однак питання соціального супроводу дітей знаходиться на перетині функцій багатьох спеціалістів (вчителя, асистента вчителя, психолога, дефектолога тощо), а тому не може бути віднесене до сфери професійної діяльності виключно одного з них.

Завдання соціального супроводу, а також обов'язки та повноваження педагогічних працівників інклюзивного навчального закладу визначаються низкою документів, затверджених МОН України та Кабінетом Міністрів України від 15.08.2011 року № 872 "Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах".

Для забезпечення повноцінного перебування учня з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах інклюзивного навчання необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються

потенційні можливості навчання та розвитку кожної особистості, її індивідуальні особливості.

Серед основних напрямів соціально-педагогічного супроводу можна вважати:

- попередження виникнення проблем розвитку особистості;
- допомога учневі у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів.

Реалізації зазначених напрямів допоможуть наступні завдання соціально-педагогічного супроводу: вивчення індивідуальних особливостей розвитку особи в єдності інтелектуальної, емоційної і поведінкової сфер її прояву; своєчасне проведення ранньої діагностики і корекції порушень розвитку.

Безсумнівно, головний принцип виховної роботи в інклюзивному закладі – усі мають брати участь у цьому процесі: вчителі, асистенти вчителів, соціальний педагог, психолог, дефектолог тощо, незважаючи на певні труднощі. З огляду на це має бути розроблена стратегія виховання участі усіх спеціалістів інклюзивного закладу з урахуванням особливостей психофізичних захворювань учнів.

Як зазначає А. Висоцька, підходи до визначення виховних засобів, їх змісту, повинні бути зорієнтовані на активну діяльність дитини з особливими потребами, яка вважається не тільки об'єктом, а й суб'єктом виховання [2].

Говорячи про основні форми виховної роботи інклюзивного закладу, варто наголосити, що домінуючими тут виступають фронтальні, групові та індивідуальні. У той же час необхідно враховувати, що будь-яке виховне заняття чи захід має бути корекційно спрямованим і результативним. Це означає, що кожна тема, яка вивчається у навчальному закладі, кожний метод і прийом, використаний викладачем, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню поведінки, а й повинні спрямовуватися на виправлення вад психофізичного розвитку (залежно від дефекту).

Для оптимізації виховної роботи з формування особистості учнів з особливими потребами соціальний педагог разом із вчителями, їхніми асистентами, психологом, адміністрацією, дефектологом повинні дотримуватися відповідної виховної позиції: розуміння дитини, визнання дитини, її прийняття; створювати соціально-виховне, освітньо-реабілітаційне середовище для задоволення потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку та позитивний мікроклімат у навчальному закладі з інклюзивним навчанням; формувати активне міжособистісне спілкування; забезпечувати диференційований психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами; надавати консультативну допомогу сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, соціальний педагог разом із педагогічним колективом мають створити таку моральну та психологічну атмосферу в навчально-виховному просторі, яка б стимулювала віру дітей з особливими потребами у власні можливості, у позитивні цінності та ідеали, можливість зробити своє життя кращим.

Запорукою успішної реалізації інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків. Соціальні педагоги є важливими помічниками та партнерами вчителів. У навчальних закладах має бути створена своєрідна мережа підтримки. Усі працівники та адміністрація навчального закладу, усі, хто працює з учнями з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації учнями потенційних можливостей.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.
2. Висоцька А. М. Організація корекційно-виховних занять із розумово відсталими школярами / А. М. Висоцька // Дефектологія. – 2012. – № 1. – С. 14–17.
3. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумово відсталістю (5–10 класи) : метод. реком. / А. М. Висоцька ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України, ВГСПО "Нац. асамблея інвалідів України". – К. : Київ. правда, 2012. – 112 с.

4. Острянюк Т. С. Організаційно-педагогічна діяльність соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі : навч.-метод. матеріали / Т. С. Острянюк ; Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, каф. соц. педагогіки. – Чернігів : Лозовий В. М. [вид.], 2014. – 157 с.

5. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія / О. І. Рассказова. – Х. : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с.

6. Фрадинська А. П. Завдання виховання в умовах інтеграційних процесів [Електронний ресурс] / А. П. Фрадинська // Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції "Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації конференції". – Режим доступу:

www.vmurol.com.ua/doslidna%20robota//Soc_ped_robota_tezu_2011. – Назва з екрана.

УДК 37.091.39:378.094

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ

Падун Н. О., Падун А. О.

У статті розглянуто сутність інтерактивного навчання та його використання при формуванні професійної компетентності.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні методи, професійна компетентність.

В статье рассмотрены смысл интерактивного обучения и использование его в формировании профессиональной компетентности.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные методы, профессиональная компетентность.

The article is a consideration of the essence of interactive teaching and its use in building professional competence.

Key words: interactive teaching, interactive methods, professional competence.

Сучасні соціальні умови підвищують вимоги до професійного рівня спеціаліста, націлюють на формування особистості ініціативної, самостійної, наділеної творчим мисленням, конкурентоздатної на ринку праці, компетентної, яка вільно володіє професією, готової до постійного професійного зростання. З огляду на це основною метою вищої освіти є підготовка висококваліфікованих спеціалістів з високою професійною компетентністю. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є розбудова вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація на компетентнісний підхід до визначення змісту, форм, видів, механізмів організації процесу навчання.

Професійність педагога характеризується в наш час наступними рисами: по-перше, педагог повинен бути організатором, уміти виховувати в студентів звичку думати, аналізувати; по-друге – уміти перетворити студента на суб'єкт самовиховання, самоосвіти; по-третє – уміння трансформувати державні цілі в педагогічні. Педагог мусить зуміти організувати таку діяльність, яка допоможе досягти загальних цілей освіти. Ця діяльність може включати:

1. Конструктивну діяльність – вибір інформації, яка повідомляється студентам; проектування власної діяльності на лекції, практичному чи лабораторному занятті; проектування діяльності студентів; проектування методів контролю знань.

2. Організаційну діяльність – організація передачі інформації студентам; організація своєї діяльності на заняттях і діяльності студентів; організація контролю знань.

3. Комунікативну діяльність – встановлення правильних взаємовідносин з колективом студентів, створенні доброзичливого психологічного настрою, який сприяє активності процесу навчання, виявленню творчих здібностей студентів.

4. Гностичну діяльність – вивчення способів дії на людей, знання психологічних і вікових особливостей цих людей, уміння оцінювати власну діяльність і вносити в неї відповідні корективи [2].

На нашу думку, формування професійної компетентності у майбутніх педагогів мусить здійснюватися на основі сучасних інноваційних підходів до організації навчання. Новий зміст веде за собою зміни і у формах навчання. Напевно, цим і пояснюється той факт, що останнім часом педагоги-практики починають опановувати технології інтерактивного навчання.

Слід зазначити, що дуже часто нове – це добре забуте старе. Ще в афінській і римській школах підлітків вчили переконувати, вести полеміку, вступати в діалог. Під діалогом розуміли переговори, вільний обмін думками. Вступаючи в полеміку із дорослими, підліток повинен був не тільки володіти правилами риторики, але і навичками спілкування, поєднуючи почуття самоповаги і

самоконтролю з умінням слухати інших, швидко реагувати на навколишні обставини, знаходити в будь-якій ситуації потрібне рішення і т. д. Не кожному вдавалось оволодіти цим мистецтвом на належному рівні. Але таких було б іще менше, якби процес навчання будувався на диктаторстві з боку вчителя [1, с. 160].

Інтерактивність (або відкритість до спілкування) набуває в наші дні особливого значення. До речі, "інтерактив" – від англ. *inter* – взаємний та *act* – діяти. Тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Проблемою інтерактивних технологій, методикою впровадження інтерактивного навчання в навчальний процес загальноосвітньої школи і вищих навчальних закладів займаються і займалися Д. Біда, Л. Богданова, І. Зязюн, О. Киричук, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Сазоненко та ін. Аналіз наукових праць дав змогу визначити, що інтерактивне навчання – це така форма пізнавальної діяльності, метою якої є створення психологічно комфортних умов, за яких кожен здатен максимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал і відчувати себе при цьому успішним і самостійним в освоєнні певних знань [4].

Кінцевою метою професійної освіти студентів є формування і розвиток у них соціальної і трудової активності. Очевидно, що такого роду активність стихійно виникнути не може. Вона є наслідком цілеспрямованої виховної і навчальної роботи. Навчально-виховний процес має забезпечити активність кожного студента. Інтерактивне навчання і дозволяє це зробити. Інтерактивними сьогодні називають спеціальні засоби, що забезпечують безперервну діалогову взаємодію. Вміння будувати цікавий, конструктивний діалог потрібно вчитися.

Отже, цього можна досягти, використовуючи технології інтерактивного навчання, перетворюючи, таким чином, традиційні форми навчання на інтерактивні.

Слід відмітити, що інтерактивне навчання – це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де викладач і студент рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, знають, уміють і здійснюють. Викладач в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який не "замикає" процес на собі. Необхідними умовами в процесі інтерактивного навчання є: план дій і конкретні завдання для викладача і студента; чітка організація, що передбачає моделювання життєвих ситуацій; використання різноманітних інтерактивних методів; співпраця між студентами групи; між викладачем і студентом; спільне вирішення проблем на основі аналізу відповідної ситуації тощо. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля учасників процесу навчання.

Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності студентів за допомогою активного спілкування: студента зі студентом; студента з групою студентів; студента з викладачем; викладача з представником групи; викладача з групою студентів. Методи, які використовують під час такого навчання, називають інтерактивними.

Інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу й дають змогу:

- полегшити процес засвоєння знань; активізувати навчальну діяльність студентів;
- формувати навички аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння знань;
- формулювати власну думку, аргументувати й дискутувати;
- моделювати різні ситуації;
- вчитися слухати, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- налагоджувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси;
- знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт тощо.

Слід зазначити, що використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається; сприяє оздоровленню психологічного клімату в процесі навчання; створює доброзичливу атмосферу; значно підвищує мотивацію студентів до навчання; вчить їх конструктивно взаємодіяти.

На основі аналізу наукових праць нами виявлено, що на сьогодні в Україні описано щонайменше п'ять груп інтерактивних методів, у кожній з яких

нараховується до десяти різних підходів. Тому їх практичне застосування потребує від викладача, насамперед, належної обізнаності. До того ж кожен із методів вимагає чіткої поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів, тобто технологічного підходу, що неможливо без спеціальної фахової підготовки до організації інтерактивного навчання.

Таким чином, інтерактивні методи навчання дозволяють формувати знання, уміння і навички шляхом залучення слухачів в активну навчально-пізнавальну діяльність.

У процесі дослідження даної проблеми нами виявлено, що специфіка навчання за допомогою інтерактивних методів полягає: по-перше – мислення і поведінка студентів активізуються; по-друге – спілкування студентів з викладачем і один з одним відбувається на високому рівні мотивації, емоційності і творчості; по-третє – формування у студентів педагогічних умінь відбувається в обмежені строки. Відповідно, інтерактивні методи підтримують у студентів зацікавленість, позитивне збудження, емоційність, творче напруження, діловий азарт. Таке навчання підвищує культуру спілкування, поглиблює потяг до взаємодії з людьми в різних ситуаціях, інтенсивно формує організаційні навички, взагалі, ніхто не залишається байдужим.

Для активізації творчої діяльності студентів можна використовувати імітаційні заняття, зокрема аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри, мозковий штурм, круглі столи, метод кейса та ін.

Коротко охарактеризуємо деякі з них.

Із числа інтерактивних методів особливого поширення набув метод кейса (case), який ґрунтується на концепції розвитку розумових здібностей студентів і спрямований на розвиток творчого мислення. Цей метод сприяє успішній реалізації низки освітньо-виховних цілей:

- набуття невідомої раніше інформації;
- розвиток компетентності та здатності працювати з літературою;
- удосконалення вмінь спілкуватися;
- розвиток творчих здібностей;
- виховання відповідальності за свою роботу, впевненості в собі – "можу зробити", "можу вислухати", "можу виступити";
- налагодження надійних зв'язків у колективі.

Використання методики CASE створює умови для максимального залучення усієї студентської групи до роботи. Кожен студент отримує диференційоване завдання, при цьому здійснюється індивідуальний підхід, проводиться робота з обдарованою молоддю. Цей метод дозволяє неоднозначно розв'язувати проблеми. Зауважимо, що можна бути чудовим спеціалістом-теоретиком, але, на нашу думку, важливіше уміти знаходити і приймати раціональне рішення, бути готовим використовувати знання в практичній діяльності. Цей метод дає переваги і викладачу: якщо він грамотно спрямовує дискусію, то може вивести студентів на новий розв'язок проблеми, пробуджує інтерес, активізує творчо-пошуковий процес і сприяє ефективній реалізації самостійної роботи.

Метод "мозковий штурм" (мозкова атака, англ. *brainstorming*) – оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, за якого учасникам обговорення пропонують висловити якомога більшу кількість варіантів рішень, у тому числі найфантастичніших. Потім із загального числа висловлених ідей відбирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці. На думку А. Страунінга, цей метод допомагає зняти психологічну інерцію та отримати максимальну кількість нових ідей за мінімальний відрізок часу.

Останнім часом широкого розвитку набув "електронний мозковий штурм" (online brainstorming), який ґрунтується на інтернет-технологіях. Він дає змогу майже повністю усунути "побоювання оцінки", оскільки забезпечує анонімність учасників, а також вирішити низку проблем традиційного "мозкового штурму".

Дуже близьким до "мозкового штурму" є інший метод активізації колективної думки – синектика. Її особливість полягає у тому, що тут для обговорення проблеми збираються фахівці з різних галузей і з різним життєвим досвідом. Зіткнення несподіваних думок, неймовірних аналогій сприяє народженню нових ідей, які спочатку здаються "неймовірними", а потім знаходять своє втілення.

Зазначимо, що ці методи не є універсальним, мають чітко обмежену галузь свого застосування, в якій грамотне використання їх дійсно дає можливість отримати більш високий результат.

Таким чином, використання інтерактивного навчання є одним із важливих напрямків формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у сучасних умовах.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 351 с.
2. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало: у 2 ч. – К., 2001. Ч. 2. – 2001.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2005. – 189 с.
4. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять [Електронний ресурс] / О. Тарасова. – Режим доступу:
<http://www.psyh.kiev.ua>. – Назва з екрана.

УДК 378.147:004

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Самоїленко Ю.

Стаття присвячена дослідженню проблеми готовності майбутнього вчителя-філолога до використання інформаційних технологій у профільному навчанні старшокласників. Розглянуто основні характеристики критеріїв, їх показників і рівнів готовності майбутнього вчителя-філолога до використання інформаційних технологій у профільному навчанні старшокласників.

Ключові слова: критерії, показники, рівні готовності, інформаційні технології, вчитель-філолог.

Статья посвящена исследованию проблемы готовности будущего учителя-филолога к использованию ИТ в профильном обучении старшеклассников. В статье рассмотрены основные характеристики критериев, их показателей и уровней готовности будущего учителя-филолога к использованию ИТ в профильном обучении старшеклассников.

Ключевые слова: критерии, показатели, уровни готовности, информационные технологии, учитель-филолог.

The author investigates the problem of preparedness of future language teachers to use information technologies in teaching high school students. The article describes the main characteristics of criteria, their indicators and levels of preparedness to use information technologies in teaching high school students.

Key words: criteria, indicators, levels of preparedness, information technologies, language teacher.

Професійна готовність є предметом дослідження як українських (Л. Кадченко, Л. Кондрашова, А. Ліпенко, Н. Узнадзе, К. Макагон, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко та ін.), так і зарубіжних учених (В. Ковальов, З. Левчук, О. Міщенко, Н. Рябуха, Ю. Сенько, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.). Згідно з темою нашої статті, більшість учених (Л. Петухова, Р. Гурін, І. Казаков та ін.) готовність майбутнього вчителя до використання ІТ у професійній діяльності розуміють як: інтегровану якість особистості викладача, що виявляється у підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, поширенні та поглибленні знань за допомогою використання новітніх ІТ та їх засобів [8, с. 12]; у можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації процесу навчання [2, с. 14]; як здатність майбутнього викладача здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням та реалізацією якісних змін своєї особистості як носія знань, умінь і навичок володіння ІТ, коректувати інформаційну діяльність і проходження інформаційних бар'єрів, удосконалювати вміння та навички володіння ІТ, контролювати власні зміни та співвідносити їх зі змінами інформатизованого суспільства [3, с. 13].

Проте дослідженню проблеми готовності до використання ІТ у профільному навчанні старшокласників не приділяється достатньої уваги науковцями, що зумовлює **актуальність** нашої статті.

Мета статті – виділити і науково обґрунтувати критерії та рівні готовності вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників засобами ІТ.

У тлумачному словнику "готовність" трактується як стан того, хто підготувався до чогось, виявляє схильність і висловлює згоду зробити щось [9, с. 156]. Вслід за дослідженнями зазначених науковців поняття *готовність майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників з використанням ІТ* ми характеризуємо як якість особистості майбутнього вчителя-філолога, яка

включає в себе сукупність професійних знань, умінь і навичок педагога (педагогічних, психологічних, методичних, технологічних, лінгвістичних, граматичних тощо), сукупність мотивів, які виражаються в цілеспрямованості вчителя на профільне навчання старшокласників засобами ІТ, якостей і здібностей педагога, наявність рефлексивного компонента, що реалізується за рахунок пізнання вчителем своєї свідомості та виявляється в здатності до успішної інноваційної професійної діяльності.

Розуміння готовності до використання ІТ у профільному навчанні старшокласників згідно з дослідженнями В. Беспалько, Н. Кузьміної, М. Covington, М. Wright, М. Warschauer та інших доцільно розкрити крізь призму компонентів цієї готовності, а саме мотиваційного, теоретичного, практичного, рефлексивного та креативного. Розглянемо їх.

Мотиваційна готовність проявляється у професійній спрямованості вчителя та виражається у педагогічній зацікавленості у профілізації освіти. Якщо притримуватись думки В. Skinner та R. Austin [11, с. 491], що мотив спонукає діяльність, а мета спрямовує її, то можна стверджувати, що постановка мети є результатом становлення та реалізації мотивів. Відповідно критеріальними показниками цього компонента є *цілі* профільного навчання засобами ІТ та *мотиви і потреби* організації процесу профільного навчання філологічних дисциплін (мов і літератури) засобами ІТ.

Теоретична готовність є способом педагогічного орієнтування та мислення і включає в себе знання, які проявляються через педагогічну діяльність та розвинену психолого-педагогічну свідомість. Її критеріальними показниками є знання з їх особистісним смислом, а саме: 1) *загальні та практичні психологічні знання* (знання когнітивної сфери підлітків та психологічних механізмів сприймання інформації засобами ІТ та можливих бар'єрів у процесі оволодіння ними); 2) *загальні та практичні педагогічні знання* (сутність сучасної профільної диференційованої освіти; сучасних засобів, форм і методів роботи з навчальною інформацією філологічних дисциплін у профільній школі тощо); 3) *професійні методичні знання* (загальні методичні знання основ профільного навчання старшокласників; знання методології навчання мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української) у профільному навчанні); 2) *інформаційно-теоретичні знання* (знання процесу підготовки до уроку з мов і літератури у профільній школі; знання сучасних підходів до профільного навчання старшокласників засобами ІТ); 3) *технологічні знання*, які передбачають знання нових освітніх концепцій, нових більш ефективних педагогічних технологій, способів і форм їх провадження у профільне навчання старшокласників з використанням ІТ.

Практична готовність – готовність до практичної діяльності з використанням ІТ, яка включає в себе: 1) *конструктивні вміння* майбутнього вчителя-філолога (адаптація старшокласників до профільного навчання мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української) засобами ІТ: визначати мету та завдання, навчити учнів використовувати ІТ (пісні, аудіо та відео) для виконання дослідницьких завдань, навчити працювати зі словниками та енциклопедіями на CD та on-line з метою обробки інформації за допомогою опорних сигналів, аналізувати помилки старшокласників при використанні ІТ та знаходити причини їх виникнення, методично структурувати мовленнєвий матеріал (літературний, мовний) засобами ІТ у навчальних цілях тощо); 2) *організаторські вміння* майбутнього вчителя-філолога (управляти навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників в умовах використання ІТ на уроках; здійснювати організацію індивідуальної, парної та групової діяльності старшокласників; здійснювати контроль діяльності старшокласників за допомогою використання ІТ на уроці; сприяти формуванню у старшокласників позитивного ставлення до профільного вивчення філологічних дисциплін засобами ІТ; створювати на уроці сприятливу атмосферу для активізації пізнавальної діяльності старшокласників); 3) *адаптивні вміння* майбутнього вчителя-філолога (грамотна адаптація інформації засобами ІТ до рівня сприймання та розуміння старшокласників та її впровадження в процес вивчення філологічних дисциплін згідно з рівнем мовної підготовки старшокласників тощо); 4) *мотиваційні вміння* майбутнього вчителя-

філолога (спонукати кожного учня розвивати свої пізнавальні інтереси засобами мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української) та з використанням ІТ тощо); 5) *інформаційні вміння* (вміння роботи з необхідною інформацією в різних джерелах, як друкованих, так і електронних, у процесі профільного навчання); 6) *контрольно-аналітичні вміння* майбутнього вчителя-філолога (вміння здійснювати контроль за досягненнями старшокласників у процесі вивчення мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української), використовуючи при цьому оцінюванні контрольні вербальні та невербальні можливості ІТ; організувати самоконтроль учнів володіння ними знаннями з філологічних дисциплін та можливостями ІТ).

Рефлексивна готовність – здатність до пізнання та аналізу вчителем-філологом особливостей профільного навчання філологічних дисциплін з використанням ІТ, самопізнання та самоаналіз з метою розуміння міжособистісного спілкування (саморозуміння – розуміння учня, самоінтерпретація – інтерпретація учня, самооцінка – оцінка учня). Критеріальними показниками цього компонента є рефлексивні вміння, а саме *самоаналіз* вчителем правильності постановки цілей профільного навчання, їх трансформації у конкретні завдання: оцінка відбору завдань з ІТ, адекватних наявним умовам; уміння аналізувати ефективність методів, засобів і прийомів профільного навчання засобами ІТ; *самоаналіз* причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної) і літератури засобами ІТ; *самоаналіз* готовності до профільного навчання старшокласників засобами ІТ; *самоконтроль* підвищення (зменшення) інтересу старшокласників до філологічних дисциплін в результаті використання ІТ у навчальному процесі; *самовдосконалення* режимів роботи з ІТ у профільній школі з віковими особливостями старшокласників; уміння оцінити відбір завдань, адекватних наявним умовам профільного навчання засобами ІТ.

Креативна готовність – стимулювання творчого мислення засобами ІТ, яке виражається в якостях та здібностях до практичного творчого вирішення педагогічних завдань і професійних ситуацій засобами ІТ.

На основі досліджених компонентів готовності майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників з використанням ІТ виділимо критерії та показники її сформованості.

У філософському словнику критерій визначається (від грец. *kriterion* – засіб, судження, мірило) як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось; мірило оцінки [10, с. 316]. У педагогічній літературі критерій визначається як оцінка властивості, її якість, тобто у міру її прояву, функціонування, наявності, вираженості критерій визначає, які відмінності має одна властивість від іншої [6, с. 146]. У нашому дослідженні ми будемо виходити з того, що *критерій* виражає найбільш загальну сутнісну характеристику педагогічного явища, на основі якої здійснюється порівняння та оцінка цього явища, а *рівень* – ступінь розвитку досліджуваного явища. *Показники* – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожного явища, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто міра сформованості того або іншого критерію.

Беручи до уваги дослідження Н. Петракової [7, с. 63], ми вважаємо за доцільне виділити наступні критерії та показники сформованості готовності майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників з використанням ІТ:

- мотиваційно-особистісний критерій, показниками якого є розуміння майбутнім учителем-філологом свого особистісного потенціалу знань, умінь і навичок, мотивів і потреб, які спонукають до розуміння актуальності та необхідності профільного навчання старшокласників з використанням ІТ, розуміння значної ролі ІТ для майбутньої професійної діяльності;
- професійно-когнітивний критерій, показниками якого є професійні знання вчителя про сутність профільного навчання; сутність ІТ, усвідомлення її практичної значущості для реалізації профільного навчання; оволодіння основними видами знань і умінь, необхідних для успішного здійснення профільного навчання мов (іноземної, державної, рідної) і літератури з активним упровадженням ІТ у навчальний процес згідно з вимогами сфери освіти;

- діяльнісно-аналізуючий критерій, показниками якого є здібності та якості майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної, рідної) і літератури засобами ІТ;

- рефлексивний критерій, показниками якого є три образи майбутнього вчителя-філолога: 1) майбутній учитель-філолог як суб'єкт профільного навчання за допомогою ІТ (наявний реальний образ носія знань, умінь і навичок роботи в профільній школі з використанням ІТ); 2) майбутній учитель-філолог як професіонал профільного навчання мов (іноземної, державної, рідної) і літератури з використання ІТ (ідеальний образ, яким себе бачить студент у майбутньому); 3) майбутній учитель-філолог як спеціаліст профільного навчання мов (іноземної, державної, рідної) і літератури з використання ІТ (такий образ, яким його бачить викладач, який формує його знання, вміння, навички профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної, рідної) і літератури з використання ІТ); врахування цих образів дає можливість здійснити самоаналіз і самоконтроль своєї професійної діяльності та здатність до самовдосконалення.

Незважаючи на велику кількість досліджень у сфері готовності майбутнього вчителя-філолога до використання ІТ у процесі професійної діяльності, в науковій літературі все ще спірним залишається питання етапності процесу її становлення. Багато авторів (О. А. Абдулліна, О. А. Остряньська, Ю. І. Пассов та ін.) виокремлюють різні рівні готовності до використання ІТ у професійній діяльності, але єдиної думки серед учених не існує. Ми беремо за основу дослідження О. Абдулліної, яка виділяє чотири рівні готовності, підкреслюючи при цьому, що вони формуються в діяльності: 1) репродуктивний рівень; 2) репродуктивно-творчий рівень; 3) творчо-репродуктивний; 4) творчий [1, с. 87] і виділяємо власні рівні готовності вчителя до роботи в профільній школі, орієнтуючись при цьому на етапи застосування ІТ майбутнім учителем-філологом у процесі профільного навчання старшокласників.

1 етап: детальне дослідження, аналіз та обговорення проблеми готовності майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української) засобами ІТ. Відповідно, рівень готовності вчителя буде *початковий*, оскільки для нього характерне володіння знаннями про профілювання та диференціацію змісту навчання у ЗНЗ та базовими вміннями для організації власної діяльності та підготовки до занять засобами ІТ. Проте майбутній учитель-філолог не може інтегрувати наявні знання та вміння у процес профільного навчання старшокласників.

2 етап: планування організаційно-методичних заходів, спрямованих на реалізацію готовності майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної) і літератури засобами ІТ. Відповідно, рівень готовності вчителя буде *основний*, оскільки на цьому рівні відбувається часткова інтеграція майбутнім учителем-філологом своїх знань і умінь навчання старшокласників досліджуваних філологічних дисциплін засобами ІТ. Проте це впровадження є досить хаотичним і непрофесійним.

3 етап: готовність майбутнього вчителя-філолога до здійснення активного профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної) і літератури з використання ІТ. Відповідно, рівень готовності вчителя до профільного навчання засобами ІТ буде *продуктивний*, оскільки на цьому рівні відбувається активна, логічна, послідовна та систематична реалізація майбутнім учителем-філологом на професійному рівні знань, умінь і навичок профільного навчання старшокласників з використанням ІТ.

4 етап: оцінювання готовності майбутнього вчителя-філолога до здійснення імпровізаційного та креативного профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної) і літератури засобами ІТ [4]. Відповідно, рівень готовності вчителя буде *креативний* або *поглиблений*, оскільки на цьому рівні майбутній учитель-філолог виступає творчим організатором і координатором процесу профільного навчання старшокласників мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української) з використанням ІТ.

Кожний із зазначених рівнів повинен бути взаємопов'язаним із попереднім і наступним. Крім того, ми передбачаємо, що на кожному з цих рівнів готовність студентів буде різною, оскільки, згідно з дослідженнями Л. І. Морської [5, с. 59]

готовність майбутнього вчителя-філолога здійснювати профільне навчання старшокласників засобами ІТ залежить від:

- мотиваційної готовності;
- теоретичної готовності;
- практичної готовності;
- креативної готовності;
- рефлексивної готовності.

Отже, на основі досліджених компонентів готовності вчителя до профільного навчання з використанням ІТ, критеріїв і рівнів її сформованості ми вважаємо за необхідне зробити детальний аналіз усіх чотирьох рівнів готовності, продемонструвати відмінність одного рівня від іншого, показати, що повинен робити вчитель для того, щоб перейти на більш високий рівень готовності. В цьому ми передбачаємо **перспективу** нашого подальшого дослідження.

Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Гурін Р. С. *Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Р. С. Гурін ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.
3. Казаков И. С. *Формирование готовности к саморазвитию информационной культуры у студентов педагогического вуза* : автореф. дисс. канд. ... пед. наук : спец. 13.00.08 / Казаков И. С. ; Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2006. – 26 с.
4. Карташова Л. *Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес [Електронний ресурс]* / Л. Карташова. – Режим доступу: <http://kartashova.at.ua/publ/2-1-0-31>. – Назва з екрана.
5. Морська Л. І. *Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів* : монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 243 с.
6. *Педагогический словарь*. – М., 1960.
Т. 3. – 2007. – 472 с.
7. Петракова Н. В. *Формирование у студентов готовности к применению компьютерных технологий в профессиональной деятельности* : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. В. Петракова. – Брянск, 2003. – 206 с.
8. Петухова Л. Є. *Теоретичні основи підготовки вчителя початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища* : монографія / Л. Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 200 с.
9. *Словник-довідник з професійної педагогіки* / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
10. *Філософський словник* / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
11. Skinner B. *Computer Conferencing – Does it Motivate EFL Students?* / B. Skinner, R. Austin // *ELT Journal*. – 1999. – Vol. 53, № 4. – P. 491–501.

УДК 37.091.12:81'243:008

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ЗМІСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ушакова Л. І.

У статті розглядається зміст лінгвокультурології як методологічної основи лінгвокультурологічного компонента іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов. Визначається роль лінгвокультурологічного компонента й форми його включення у зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: лінгвокультурологія, лінгвокультурологічний компонент, лінгвокультурологічний підхід, лінгвокультурологічна компетентність, мова й культура, іншомовна підготовка, майбутні вчителі іноземних мов.

В статье рассматривается содержание лингвокультурологии как методологической основы лингвокультурологического компонента иноязычной подготовки будущих учителей иностранных языков. Определяется роль лингвокультурологического компонента и формы внедрения его в содержание профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологический компонент, лингвокультурологический подход, лингвокультурологическая компетентность, язык и культура, иноязычная подготовка, будущий учитель иностранного языка.

The article deals with the content of linguo-culturology as a methodological basis for the linguo-culturological component of foreign language education of future teachers of foreign languages. The role of the linguo-culturological component and ways of its introduction into the content of professional training of future foreign language teachers is defined.

Key words: linguo-culturology, linguo-culturological component, linguo-culturological approach, linguo-culturological competence, language and culture, foreign language training, prospective teachers of foreign languages.

Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства становлять нові вимоги перед освітою. Стратегічною метою сучасної освіти є формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої та творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації [5]. Серед основних стратегій удосконалення української освітньої системи є європеїзація мовної освіти, яка висуває високі вимоги до тих, хто навчає, і до тих, хто навчається, оскільки має установку на підготовку фахівців нової генерації, здатних до активного життя в умовах плюрилінгвізму і полілогу культур. Цим пояснюється факт надання статусу пріоритетної галузі професійної освіти майбутнього вчителя іноземних мов (МВІМ).

Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетентності. Запорукою успіху в досягненні мети має стати принцип пріоритетності людини, модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу. Домінуючою складовою фахової підготовки МВІМ є іншомовна освіта, пріоритетним напрямом удосконалення змісту якої є впровадження культурологічного підходу до навчання мови, який передбачає тісну взаємодію мови і культури її носіїв [10].

Результатом навчання іноземної мови на засадах культурологічного підходу є взаємопов'язане формування міжкультурної та іншомовної комунікативної компетентностей, тобто міжкультурної комунікативної компетентності, яка визначається як здатність успішно й адекватно спілкуватися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування різних типів і видів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних і внутрішніх ситуативних факторів [9, с. 36].

Така зміна пріоритетів та нові завдання мовної освіти вимагають пошуку нових стратегій у змісті іншомовної підготовки вчителя іноземних мов, оскільки саме він буде формувати в учнів полікультурну особистість, розкривати культурні явища, пов'язані з певними лексичними і граматичними знаками, співвідносити їх з адекватними явищами рідної культури, створювати при цьому діалог культур і бути його єднальною ланкою. Саме тому інтегроване навчання мови і культури має бути невід'ємною складовою професійної підготовки МВІМ.

Аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що сьогодні є чимало як вітчизняних, так і зарубіжних публікацій, що розкривають ті чи інші аспекти культурологічного підходу у процесі фахової підготовки МВІМ. Так, запровадженню у зміст навчання культурологічного матеріалу присвячені роботи Н. М. Бібік, Н. Ф. Бориско, О. О. Миролубова, А. Моль, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пасова, О. І. Пометун, В. В. Сафоновой, С. Г. Тер-Миносової, Г. Д. Томахіна, Л. В. Цурикової, R. Lado, H. Brown, P. Erman, J. Harmer, A. D. Hirsh, C. Kramsh, J. L. Moreno, M. Wallace, A. R. Wright та ін. Питання інтеграції компонентів культури у процесі професійної підготовки МВІМ розглядалися у рамках соціокультурної (Н. М. Бібік, Н. Ф. Бориско, І. А. Закір'янова, В. О. Калінін, Т. М. Колодько, О. О. Першукова, Л. Л. Смірнова, М. І. Тадеєва, С. О. Шехавцова та ін.), міжкультурної (Ю. Л. Вторушина, І. О. Миронова, С. Ю. Ніколаєва), культурологічної (М. В. Булигіна, Н. В. Грицик, А. А. Сібгатуліна, О. М. Федорова, С. В. Харитонова та ін.) компетентностей. Але, незважаючи на інтерес до зазначеної проблеми, деякі аспекти залишаються ще недостатньо розробленими.

Так, останнім часом ідея взаємопов'язаного вивчення мови і культури активно розвивається у рамках нової лінгвістичної галузі – лінгвокультурології, яка вивчає особливості вияву в мові культури народу [8]. Підґрунтям для виокремлення нової дисципліни стала зміна напрямку дослідження. Якщо традиційно зв'язок мови і культури використовували для вирішення суто лінгвістичних проблем, то предметом лінгвокультурології стає перш за все культура, способи її виявлення, збереження і передачі в мовних одиницях [12]. Лінгвокультурологічний компонент є, безумовно, важливою складовою міжкультурної комунікативної компетентності й змісту професійної підготовки МВІМ у цілому і потребує глибокого наукового аналізу, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Тож метою нашої статті є аналіз сутності та змісту лінгвокультурологічного компонента мовної освіти та визначення форм включення лінгвокультурологічної інформації у зміст іншомовної підготовки МВІМ.

Для того щоб зрозуміти сутність зазначеного аспекту в змісті іншомовної освіти, слід розглянути лінгвокультурологію як методологічну основу для формування відповідного компонента у рамках культурологічного підходу.

Лінгвокультурологія як наука виникла у 90-х роках ХХ ст. Її засновниками вважаються російські вчені В. В. Воробйов, В. А. Маслово, Ю. С. Степанов, С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, В. В. Красних, В. М. Телія, М. Ф. Алефіренко, О. Г. Зинов'єва, О. Й. Шейгал, В. А. Буряковська, Є. Ю. Юрков та ін., у працях яких закладена теоретико-методологічна база лінгвокультурології.

За визначенням В. А. Маслової, лінгвокультурологія – це лінгвістична галузь, що виникла на стику лінгвістики та культурології і досліджує прояви культури народу, які закріпилися у мові. Якщо предметом культурології є самосвідомість людини по відношенню до природи, суспільства, історії, мистецтва та інших сфер її соціального та культурного буття, а мовознавство досліджує світогляд, який відображається і фіксується у мові у вигляді ментальних моделей мовної картини світу, то лінгвокультурологія має своїм предметом і мову й культуру у взаємодії [6, с. 8–9].

В. В. Воробйов наголошує на низці специфічних особливостей лінгвокультурології як наукової дисципліни. Найголовніші з них такі: 1) лінгвокультурологія – це наукова дисципліна синтезуючого типу, яка є граничною між науками, що вивчають культуру та філологію (лінгвістику), а не аспект навчання мови, як лінгвокраїнознавство (Верещагін, Костомаров, 1990). Питання навчання мови є тут другорядними; 2) головними проблемами лінгвокультурології є методологічні (філософські) та філологічні; предметом змісту лінгвокультурології

мають бути національні форми буття суспільства, сформовані на культурних цінностях конкретно-історичного суспільства; 3) предметом дослідження лінгвокультурології є матеріальна і духовна культура, синтетично створена людиною і виражена у мові, інакше кажучи – все те, що складає "мовну картину світу"; 4) як своєрідна сучасна наступниця лінгвокраїнознавства лінгвокультурологія орієнтується на нову систему культурних цінностей, висунутих новим мисленням, сучасним життям суспільства, на повну, об'єктивну інтерпретацію фактів у різних сферах культурного життя країни; 5) об'єктивна, повна й цілісна інтерпретація культури народу потребує відповідного системного підходу до представлення культури у її мові, в їх діалектичній взаємодії та розвитку в умовах сучасного культурологічного мислення [2, с. 32].

Зважаючи на вищезазначені характеристики, автор констатує, що **лінгвокультурологія** – комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, яка вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови у їх функціонуванні й узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного й культурного змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установки (систему норм і суспільних цінностей) [2, с. 36].

Слідом за В. В. Воробйовим, Н. Ф. Алефіренко, В. А. Маслової та ін. також наголошують, що лінгвокультурологія має право на самостійне існування, як і будь-яка наукова дисципліна, яка має предмет, об'єкт і методи дослідження, а також сформований категоріальний апарат, теоретичні положення, які реалізуються у практичних результатах.

Об'єктом лінгвокультурології є взаємозв'язок та взаємодія культури й мови у процесі їх функціонування [2, с. 5]. Складовими такої взаємодії є створена людиною матеріальна й духовна культура, духовні цінності, виражені символами культури (мовою, літературними текстами, творами мистецтва, продуктами матеріальної культури).

Предметом дослідження лінгвокультурології є мовна картина світу [2, с. 6], яка конкретизується в базовій одиниці дослідження й синтезує у собі елементи мови й культури. Такою одиницею вважається "лінгвокультурема" (Воробйов, 2006), "концепт" (Маслова, 2001), "культурний концепт" (Карасик, 2002), "культурна конотація" (Телія, 1996), "етноніми" (О. Й. Шейгал і В. А. Буряковська, 2002).

Як зазначає В. А. Маслової, культурна інформація може бути представлена в номінативних одиницях мови чотирма способами: за допомогою культурних сем, культурного фону, культурних концептів та культурних конотацій [7, с. 48]. Уточнимо їх значення.

Культурні семи – номінативні одиниці, які позначають культурні реалії (укр. "писанка", рос. "щи", англ. "kilt" (шотландська спідниця), нім. "Schlaraffenland" (казкова країна) тощо);

Культурний фон – характеристика номінативних одиниць (слів і фразеологізмів), які позначають явища соціального життя та історичні події. (укр. "Небесна сотня", рос. "пропал, как швед под Полтавой" тощо).

Культурні концепти – імена абстрактних понять, тому культурна інформація кріпиться до понятійного ядра (культурні явища, моральні цінності: Доля, Воля, Добро тощо).

Культурні конотації – додаткові до основного значення семантичні, стилістичні, емоційно-експресивні, національно-культурні тощо відтінки основного значення слова, фразеологізму, словосполучення, висловлення, тексту (дискурсу), які надають їм особливого, неповторного забарвлення в спілкуванні [1] (укр. "жити як кіт із собакою", нім. "Bärenhunger haben" (голодний як вовк), англ. "It rains cats and dogs" (дощ пле як із відра) тощо).

Як одиниці вивчення лінгвокультурології В. А. Маслової виділяє такі: 1) безеквівалентна лексика й лакуни; 2) міфологізовані мовні одиниці: архетипи й міфологеми, обряди і повір'я, ритуали й звичаї, що закріпилися у мові; 3) пареміологічний фонд мови; 4) фразеологічний фонд мови; 5) еталони, стереотипи, символи; 6) метафори й образи; 7) стилістичний уклад мов; 8) мовленнєва поведінка, яка закріпилася в нормативних одиницях, в одиницях граматичних і стилістичних; 9) мовленнєвий етикет [7, с. 36–37]. Ми ж у рамках нашого дослідження будемо насамперед брати до уваги одиниці мови, які містять у собі

культурний код – вербальну репрезентацію образу культурної інформації (фезеквівалентну лексику, фразеологізми, прислів'я та приказки, ритуали, звичаї, стереотипи, символи тощо), а також комунікативну поведінку як сукупність норм та традицій спілкування певної групи людей, оскільки саме ці лінгвокультуреми несуть найбільш актуальну для вивчення культурологічну інформацію і є найуживанішими в природньому міжкультурному спілкуванні.

Виходячи з наведеного вище, стає очевидним, що вивчення мови є одночасно входженням у культуру народу, мова якого вивчається. Кожна мова має свій спосіб концептуалізації світу та створює особливу картину світу, а мовна особистість зобов'язана організовувати зміст висловлювання відповідно до цієї картини. Таким чином, кожна національна мовна картина світу поєднує різноманіття фрагментів, які відрізняються один від одного національно-культурною маркованістю. Незнання культурних кодів є перешкодою у процесі міжкультурного спілкування, яка викликає непорозуміння між комунікантами, тобто "культурний бар'єр".

Зважаючи на значущість лінгвокультурологічної інформації та дотримуючись гасел "Концепції мовної освіти в Україні" щодо формування в учнів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів, толерантного ставлення до народів, мова яких вивчається, долучення до діалогу культур як важливого феномену мирного співіснування [5], розуміємо важливість включення лінгвокультурологічних знань у процес формування міжкультурної комунікативної компетентності учнів, та, в першу чергу, – у зміст професійної підготовки МВІМ, які реалізовуватимуть завдання мовної освіти.

На наш погляд, однією з форм залучення лінгвокультурологічної інформації у зміст іншомовної освіти МВІМ є лінгвокультурологічний підхід до вивчення іноземних мов. За основу поняття "підхід" візьмемо визначення Н. К. Дюшеєвої, що методологічний підхід – це стратегія, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [3]. Таким чином, під лінгвокультурологічним підходом будемо розуміти стратегію вивчення іноземної мови, яка базується на основних положеннях лінгвокультурології і визначає напрями вивчення мовної картини світу, вираженої в одиницях мови, що містять у собі культурну інформацію. Реалізація лінгвокультурологічного підходу полягає у системному включенні в зміст навчання основних культурних кодів іншомовної картини світу. Подання матеріалу при цьому відбувається за принципом від культурної одиниці, а не від мовної одиниці, тобто: культура – мета, мова – засіб [10, с. 86].

У реалізації лінгвокультурологічного підходу О. В. Зеленко визначає три методичні напрями: 1) засвоєння національно-маркованих мовних одиниць, які передають специфіку мовної картини світу етносу; 2) розуміння цінностей і реалій національної культури; 3) навчання мови в діалозі культур [4].

Виходячи з цих постулатів, можна дійти висновку, що мова не повинна викладатися як формальна система: більшою мірою ми навчаємо значень, констатуємо образ світу нової культури і одночасно беручи участь у процесах породження мовлення іншою мовою. Тому навчати мови й означає у кінцевому рахунку навчати культури.

Результатом упровадження лінгвокультурологічного підходу до викладання іноземних мов має стати сформована лінгвокультурологічна компетентність, яка представляє собою систему знань про культуру, втілену в певній національній мові, і сукупність спеціальних умінь з оперування цими знаннями в практичній діяльності. Для оволодіння зазначеною компетентністю у студентів слід формувати: *лінгвокультурологічні знання*: одиниці лінгвокультурології, у формі окремих слів, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, художніх і краєзнавчих текстів тощо; *лінгвокультурологічні вміння*: здатність студента використовувати отримані ним теоретичні знання й відповідні навички, наприклад: вміння аналізувати лінгвокультурологічну інформацію, укладену в мовних знаках; вміння творчо використовувати лінгвокультурологічні знання; *особистісні якості*: вміння сприймати факти і явища культури [11].

Отже, формування міжкультурної комунікативної компетентності МВІМ у рамках культурологічного підходу має відбуватися за умов взаємопов'язаного навчання мови й відповідної культури. Серед способів залучення студентів до культури країни, мова якої вивчається, особливої уваги заслуговує також лінгвокультурологічний компонент, методологічною основою якого є теоретична база нової лінгвістичної науки лінгвокультурології. Основними формами включення лінгвокультурологічної інформації у зміст іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ми вважаємо лінгвокультурологічний підхід до вивчення іноземної мови та формування відповідної компетентності. Сформована лінгвокультурологічна компетентність МВІМ значно поліпшить якість фахової підготовки МВІМ, адже дозволить глибше зрозуміти не тільки мовні явища, а й прищепити любов та повагу до іншої культури та народу, спонукатиме до творчого ставлення до своєї педагогічної діяльності.

Література

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич ; МОН України, ЛНУ ім. І. Франка. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Воробьёв В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьёв. – М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2006. – 330 с.
3. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.
4. Зеленко О. В. Лингвокультурологическая компетенция учащихся учреждений общего среднего образования: состав, особенности формирования / О. В. Зеленко // Издательский дом Дмитрия Бурого : научный журнал "язык и культура". – 2011. – Вып. 14. – Т. III (149).
5. Концепція мовної освіти в Україні. Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fschool125.edu.kh.ua%2FFiles%2Fdownloads%2FConcept_L_education.doc&ei=WbaNU92dL6yWyQOv1YHIDg&usg=AFQjCNFcQ-4JYjHuovFedkNtVUfFRSwD0Q&bvm=bv.68191837,d.bGE&cad=rjt. – Назва з екрана.
6. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 208 с.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебн. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 208 с.
8. Мацько Л. І. Актуальність лінгвокультурологічних ідей Карла Фослера / Л. І. Мацько // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія "Лінгвістика і лінгвокультурознавство" : міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. А. Зарва. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – Вип. XXIII. – Ч. I. – С. 437–443.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. клас., пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігіч, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Николаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>. – Назва з екрана.
11. Симоненко Т. Технологічний підхід до формування лінгвокультурологічної компетенції учнів на уроках рідної мови / Т. Симоненко // Рідна школа. – 2011. – № 10 (жовтень). – С. 39–41.
12. Чубенко К. В. Лингвокультурология з погляду історіографії [Електронний ресурс] / К. В. Чубенко. – Режим доступу:
<http://bibl.kma.mk.ua/pdf/novitfilolog/12/88.pdf>. – Назва з екрана.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 376.1+378.2

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЗАНЯТТЄВИХ ТЕРАПЕВТІВ У КАНАДІ**

Багрій І. П.

У статті розглядаються питання професійної підготовки заняттєвих терапевтів (англ., Occupational Therapists) у Канаді. Основна увага зосереджена на представленні "ролей" заняттєвого терапевта в процесі професійного втручання. Зроблено наголос на освітньому процесі та змістових блоках навчальної програми у підготовці майбутніх фахівців до здійснення заняттєвої терапії.

Ключові слова: професійна підготовка, освітній процес, заняттєвий терапевт.

В статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки эрготерапевтов (англ., Occupational Therapists) в Канаде. Основное внимание сосредоточено на представлении "ролей" эрготерапевта в процессе профессионального вмешательства. Основное внимание уделено образовательному процессу и содержательным блокам учебной программы при подготовке будущих специалистов к осуществлению эрготерапии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательный процесс, эрготерапевт.

The article discusses the issues of professional training of Occupational Therapists in Canada. The main focus is placed on presenting the "roles" of Occupational Therapists in the process of professional intervention. The emphasis is made on the educational process and the content of the curriculum units in preparing future professionals to implement the Occupational Therapy.

Key words: professional training, educational process, occupational therapist.

Вступ. В умовах модернізації розбудова сфери професійної освіти на основі адаптації передового світового досвіду до сучасних українських економічних, суспільно-політичних та соціокультурних умов набуває особливого значення. У зарубіжній практиці з'явився та успішно розвивається фах "Occupational Therapy" як "заняттєва терапія", що наголошує на необхідності врахування особистих потреб та бажань людини у залученні до певної діяльності. Заняттєва терапія становить галузь професійної діяльності з окресленою сферою знань і навичок, специфічним набором компетенцій, відокремлених від інших професій. Оскільки у нашій країні вона не виділена в окрему галузь професійної діяльності, то послуги заняттєвої терапії частково надають такі спеціалісти, як фізичний реабілітолог, психолог, соціальний працівник та інші фахівці, професії яких є офіційно визнані, внесені до Класифікатора професій [1] та мають затверджені професійно-кваліфікаційні характеристики. Однак жоден із зазначених спеціалістів не назве заняттєву терапію провідним видом своєї діяльності.

Слід зазначити, що оскільки заняттєва терапія – це багатогранний процес, який містить також медичний, психологічний, соціальний, трудовий та інші аспекти, він не є прерогативою лише заняттєвого терапевта. Щоб поєднати і скоординувати всі ці елементи в єдиний комплекс, різні спеціалісти мали б працювати, як єдина команда. Можна стверджувати, що такі базові професії, як-от: педагогіка, психологія, соціальна робота, охорона здоров'я – мають у своєму арсеналі методики заняттєвої терапії. Це підкреслює міждисциплінарний характер заняттєвої терапії, а також те, що в Україні вона частково реалізується в

діяльності різних фахівців. Водночас можна прогнозувати, що найближчим часом заняттєва терапія, яку в Європі ще називають "ерготерапією", виокремиться в Україні в самостійну професію і тоді частина обов'язків, що є закріпленими за іншими професіями, перейде до нових спеціалістів – заняттєвих терапевтів. У процесі визначення ефективних шляхів підготовки фахівців до здійснення заняттєвої терапії на шляху формування нової для України сфери професійної діяльності виникає актуальна проблема вивчення канадського досвіду становлення цієї сфери, на який сьогодні орієнтуються більшість країн.

Основна частина. Практичний профіль заняттєвих терапевтів у Канаді (англ., Profile of Practice of Occupational Therapists in Canada) зображує заняттєву терапію як мистецтво і науку, яка, маючи свій власний фокус, дозволяє залучитися до зайнятості з метою зміцнення здоров'я і благополуччя людини [4, с. 93]. Професійні втручання відбуваються на індивідуальному, груповому, громадському і популяційному рівнях для усунення перешкод, що можуть заважати участі в зайнятості та її продуктивності. Заняттєві терапевти є основними постачальниками послуг у галузі заняттєвої терапії в Канаді. Більшість заняттєвих терапевтів працюють на посадах, які вимагають безпосереднього контакту з клієнтами заняттєвої терапії. Проте багато фахівців мають можливість поєднувати й інші посади в своїй практиці, наприклад, заняттєві терапевти, також беруть участь у процесі освіти, наукових дослідженнях, розвитку політичної або професійної управлінської діяльності.

Практичний профіль заняттєвих терапевтів визначає широкий спектр вимог заняттєвої терапії, опираючись на сьогоdnішній контекст практики. Заняттєва терапія вимагає від фахівців використання процесів на основі фактичних даних і комплексних знань, навичок і здібностей по відношенню до семи визначених "ролей". За І. Таунсендом та Х. Полатайком, відповідно до Канадської моделі забезпечення клієнт-центровості (англ., Canadian Model of Client-Centred Enablement), діяльність у заняттєвій терапії "експерта із забезпечення зайнятості" займає центральне місце. Функції цієї професії взаємопов'язані з усіма іншими ролями, опираючись на необхідні компетенції для того, щоб ефективно використовувати зайнятість і навколишнє середовище та їхню взаємодію в процесі здійснення зайняттєвої терапії, а саме: комунікатора / зв'язківця, керівника, наукового практиканта, агента з обміну, співробітника / колега та фахівця [4, с. 96; 7, с. 1]. Компетенції заняттєвих терапевтів як експертів із забезпечення зайнятості описані відповідно до Структури процесу канадської практики (англ., Canadian Practice Process Framework), що визначають етапи надання послуг заняттєвої терапії в Канаді. Розглянемо детальніше кожен "роль" заняттєвого терапевта в процесі професійного втручання (рис. 1).

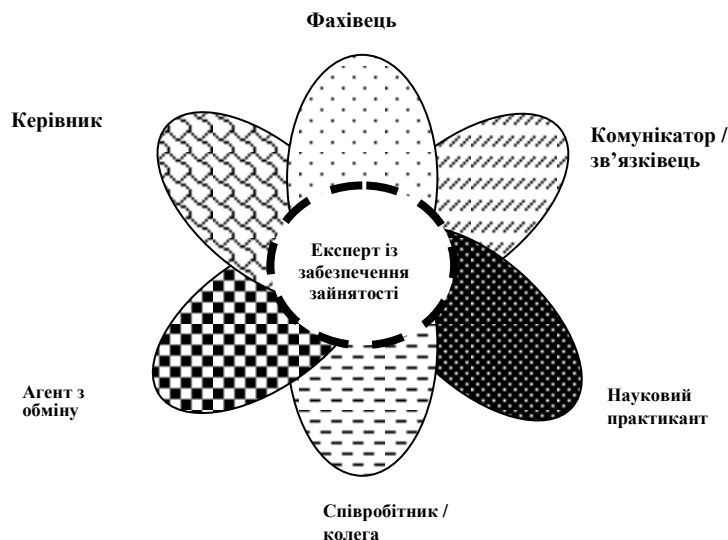


Рис. 1. Практичний профіль заняттєвих терапевтів у Канаді [7, с. 2; 9, с. 3]

Експерт із забезпечення зайнятості (англ., Expert in Enabling Occupation) вважається центральною та найбільш компетентною роллю у сфері заняттєвої терапії. В цьому випадку заняттєвий терапевт використовує процеси на основі фактичних даних, які зосереджені на зайнятості клієнта та його діях у середовищі. Заняттєві терапевти використовують знання про зайнятість, заняттєву продуктивність та залучення до зайнятості як відповідні процеси та заходи, які в центрі, тобто у своїй сукупності, забезпечують обслуговування самого клієнта. Термін "клієнт" використовується для найменування особи, яка отримує послуги заняттєвої терапії. Визначення клієнта відповідно до керівництва практикою заняттєвої терапії свідчить про зростаюче професійне розуміння того, що люди можуть розглядатися не тільки як особи, але і як члени групи або населення. Фактично зазначений термін використовується стосовно осіб, які на невизначений період часу будуть залежними від встановленої практики [5, с. 614]. Клієнтами заняттєвої терапії є окремі особи, сім'ї, групи, співтовариства, організації та всі ті люди, які беруть чи будуть брати участь у процесі залучення до зайнятості на будь-якому етапі професійного втручання. Це дозволяє клієнту бачити перспективу та різноманітність, що спонукає його до активної діяльності. Послуги розроблені таким чином, що цілісність контексту може реагувати на мінливі умови в різновидах зайнятості, середовищі та постачальниках послуг. Роль експерта у забезпеченні зайнятості ґрунтується на компетенції включення в ролі комунікатора (зв'язківця), керівника, наукового практиканта, агента з обміну, співробітника (колеги) та спеціаліста (фахівця).

Комунікатор / зв'язківець (англ., Communicator) забезпечує зв'язок із клієнтом в усній чи письмовій формі та з використанням електронних засобів. Роль зв'язківця також демонструє заняттєвого терапевта в посередницькій діяльності та переговорах, коли приймаються рішення [4, с. 96]. Підходи зв'язківця вимагають високого рівня знань, пристосованості і змін у кожній практичній ситуації. У функції **співробітника / колеги** (англ., Collaborator) входить ефективна співпраця з ключовими учасниками зайнятості із використанням та просуванням спільних підходів для прийняття рішення. Заняттєві терапевти, прагнучи підвищити рівень професійного втручання, працюють як у міждисциплінарному середовищі, що включає спеціалістів інших галузей, так і в тісному контакті із зацікавленими сторонами у певних групах [9, с. 3]. У ролі **керівника** (англ., Practice Manager) заняттєві терапевти контролюють час, ефективно керують процесом практики, забезпечують нагляд, дієвість, підтримку і наставництво для допоміжного персоналу та інших членів команди заняттєвої терапії. Вони розвивають та підтримують стійкі методи, контролюють кількість пацієнтів, розподіл ресурсів, демонстрацію звітності громадськості та спонсорам за внесок у забезпечення ефективності програм клієнтів [7, с. 3]. **Агент з обміну** (англ., Change Agent), використовуючи свої знання і вплив відповідно, просуває зайнятість, заняттєву продуктивність та залучення до зайнятості. Заняттєві терапевти виступають від імені клієнтів, працюючи над: позитивними змінами для поліпшення програм, соціальних послуг у межах охорони здоров'я; змінами у фінансуванні, управлінні, політиці та системах, які впливають на зайнятість людей у повсякденному житті, спрямовуючи зусилля на те, щоб розширити права і можливості населення [6, с. 12]. У ролі **наукового практиканта** (англ., Scholarly Practitioner) заняттєві терапевти відображають (включаючи критику) поліпшення якості у своїй повсякденній практиці, опираючись на неперервне навчання. Як педагоги заняттєві терапевти полегшують процес навчання з клієнтами, членами команди та іншими учнями. Вони будують свою роботу на нових даних наукових досліджень, передового досвіду та емпіричних знань, а також оцінюють ефективність та дієвість обслуговування клієнтів і програм професійного втручання. Як **фахівцеві** (англ., Professional) заняттєвому терапевтові притаманні етична поведінка та високі особистісні показники у зайнятості. Заняттєві терапевти є автономними, саморегулюючими фахівцями, які індивідуально і колективно контролюють, керують особистими та професійними обмеженнями. Фахівці дотримуються етичних кодексів практики, їм властиві компетенції, що охоплюють відповідні відносини і поведінку (чесність, альтруїзм, особисте благополуччя, заохочення до суспільного блага в галузі заняттєвої терапії) [9, с. 17].

У Канаді визначили сім обов'язкових положень, що їх повинні дотримуватися заняттєві терапевти для ефективного здійснення процесу професійного втручання. До них відносяться: професійна відповідальність, критичне мислення, демонстрація практичних знань, використання процесу практики, обговорення й ефективна співпраця, залучення до професійного розвитку / навчання, управління практикою навколишнього середовища [2, с. 10; 3, с. 4].

Враховуючи складність та багатогранність процесу заняттєвої терапії в Канаді, різнобічність послуг у цій сфері професійної діяльності, високий рівень компетенції фахівців та їхню міждисциплінарність, значення заняттєвої терапії на шляху сприяння здоров'ю людини, ми вирішили дослідити процес професійної підготовки фахівців до здійснення заняттєвої терапії на основі досвіду Канади як провідної країни у цій галузі.

Всесвітня федерація заняттєвих терапевтів (англ., World Federation of Occupational Therapists), що була заснована у 1952 році і об'єднала десять країн (США, Сполучене Королівство (Англію і Шотландію), Канаду, Південну Африку, Швецію, Нову Зеландію, Австралію, Ізраїль, Індію та Данію), розробила у 2002 році "Переглянуті мінімальні освітні стандарти для заняттєвих терапевтів" (англ., Revised Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists), на які сьогодні орієнтуються всі країни, де функціонує або поки що не функціонує галузь заняттєвої терапії.

"Переглянуті мінімальні освітні стандарти для заняттєвих терапевтів" створені для організації та регулювання ефективного освітнього процесу із заняттєвої терапії. Цей документ містить шість складових, якими є:

1. Філософія та мета, що визначаються та функціонують узгоджено і забезпечують комплексну базу програми.

2. Зміст та послідовність навчального плану, які є узгоджені з філософією та метою програми. Близько 60 % освітньої програми із заняттєвої терапії базується на практичній діяльності. Така методика передбачає ефективну інтеграцію знань, умінь та навичок студентів у практику, 10–30 % програми присвячено вивченню основ будови та функцій тіла людини, біомедицини і також включає практичні заняття. Ще 10–30 % навчального курсу займає засвоєння основ та перспектив соціального середовища людини, що також охоплює практичні заняття. Програма, що передбачає отримання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, чи програма в рамках здобуття вищої освіти триває щонайменше 3 роки або 90 тижнів [8, с. 23]. Зміст навчального плану є узгодженим з потребами сфери охорони здоров'я та соціального забезпечення, із системами освіти, права та культури певного регіону. Навчальний план піддається перегляду на регулярній основі і оновлюється кожні 5 років (для 3-річної програми) та кожні 7 років (для 4-річної програми) [10].

3. Освітні методи. Комплекс навчальних методів сприяє розвитку знань, умінь та навичок студента, його практичних та когнітивних здібностей, а також спонукає до постійної самоосвіти.

4. Практична частина є основою в освітньому процесі. Вона включає в себе зміст навчальних програм, проте представлена як окрема категорія, оскільки вимагає застосування додаткових стандартів. Метою практичної частини освітнього процесу є інтеграція знань та умінь студентів у середовище професійної діяльності та підвищення рівня знань, умінь та емоційно-ціннісного ставлення до рівня компетенції кваліфікованого фахівця заняттєвої терапії [10]. Кожен студент повинен провести мінімум 1000 годин практичної діяльності в межах освітньої програми для забезпечення максимально ефективного процесу інтеграції теоретичної бази навчання у практику [8, с. 24]. Зазвичай термін професійної практики складає 2 місяці. Практична частина освітнього процесу також передбачає такі аспекти: інтерпретацію взаємозв'язків "людина – зайнятість – навколишнє середовище" і того, як такі зв'язки впливають на здоров'я людини; встановлення та реалізацію терапевтичних та професійних відносин; планування та підготовку до втручання засобами заняттєвої терапії; організацію процесу заняттєвої терапії; демонстрацію професійної поведінки та етики; застосування цілісного контексту професійної практики.

5. Освітні засоби та джерела освітнього процесу передбачають наявність бібліотек, інтернет-ресурсів, навчальних матеріалів, спеціального обладнання та різних додаткових засобів для забезпечення ефективного та ґрунтового навчального процесу.

6. Педагогічний склад. Викладачі володіють достатнім рівнем кваліфікації та професійного досвіду, що забезпечує ефективність навчального процесу та узгоджується з філософією та метою освітньої програми.

Кожна з вищенаведених складових ґрунтується на таких *п'яти принципах*:

1) відповідність між локальним контекстом програми, освітньою програмою та знаннями і вміннями випускників; 2) всеохоплюваність програми; 3) актуальність локального аспекту програми; 4) узгодженість із міжнародними стандартами; 5) механізм неперервного удосконалення якості програми [8, с. 26].

У рамках освітньої програми незалежно від здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр чи магістр) студенти повинні ознайомитись із п'ятьма аспектами та особливостями професійної діяльності у галузі заняттєвої терапії, представленими у таких змістових блоках програми:

1. Змістовий блок "Взаємозв'язки "людина – зайнятість – навколишнє середовище" та взаємодія між зайнятістю та сферою охорони здоров'я".

Цей блок містить розділ "Зайнятість", де наводиться перелік знань, умінь та навичок, які у перспективі допоможуть студентам у практичній діяльності: здатності до аналізу, адаптації, індукції, дедукції, вміння визначати природні та людські фактори, що мають певний вплив на зайняттєву діяльність. Студент повинен отримати знання про: форми та види зайнятості; вплив культурного чинника на зайнятість; причини залучення людини до процесу зайнятості; процес та організацію зайнятості; характеристики якісної та ефективної зайнятості; актуальні аспекти зайнятості та ін. У межах цього розділу майбутні заняттєві терапевти повинні оволодіти такими вміннями, як: оцінювати індивідуальні та колективні позиції та цілі стосовно зайнятості; аналізувати та реалізовувати поставлені цілі; застосовувати зайнятість у терапевтичних цілях.

Наступний розділ "*Людина*" – подає інформацію про необхідний обсяг знань студентів щодо особливостей взаємодії з іншими людьми. В ньому відображено знання теорії про такі поняття, як: людина як учасник заняттєвого процесу; динаміка розвитку поняття "зайнятість" у минулому, сьогоденні та в перспективі; взаємозв'язок між зайнятістю та еволюцією людини; зв'язок між зайнятістю та психологічними аспектами людини, між структурою, функціями тіла та здатністю людини брати участь у процесі зайнятості; самовираження та набуття власного досвіду людини через зайнятість; зміни у структурі та функціях тіла людини, реабілітація, соціальні та культурні чинники, які впливають на участь людини у процесі зайнятості; фактори попередження травм та ушкоджень для збереження фізичних можливостей людини, і як наслідок – здатності брати участь у процесі зайнятості [8, с. 13]. У студентів формується: вміння об'єктивно оцінювати роль людського фактора у процесі зайнятості; вміння займатись пошуковою діяльністю.

Розділ "*Навколишнє середовище*" містить інформацію стосовно обов'язкового обсягу знань студентів про фактори середовища життєдіяльності людини, вміння аналізувати та застосовувати ці знання у процесі зайнятості. Знання про те, як такі фактори соціального та культурного середовища, як сім'я, друзі, члени суспільства, роботодавці, вчителі тощо, впливають на здатність людини брати участь у процесі зайнятості; як елементи довкілля, такі як дизайн будинків, планування міста, транспорт, дитячі майданчики, місцева географія впливають на здатність людини брати участь у процесі зайнятості. Цей розділ повинен формувати вміння у студентів давати оцінку ролі довкілля у здатності людини брати участь у процесі зайнятості; видозмінювати оточення людини для оптимізації процесу зайнятості; емоційно-ціннісне ставлення до факторів навколишнього середовища, які перешкоджають участі людини у процесі зайнятості. Сюди належать такі методи організації заняттєвого процесу, як консультування, моделювання, робота в групах, демонстрація, навчання, тренінги, а також організація зайнятості із залученням технічних засобів.

Розділ *"Зв'язки між зайнятістю та сферою охорони здоров'я"* подає інформацію про взаємозв'язки та взаємозалежність між зайнятістю та здоров'ям людини. Він включає знання студентів про те, як обмежені фізичні можливості та участь у процесі зайнятості впливають на стан здоров'я; як стан здоров'я впливає на можливість участі у процесі зайнятості. Цей розділ формує вміння оцінювати можливості людини з огляду на співвідношення стану здоров'я та виду зайнятості; емоційно-ціннісне ставлення до поглядів інших людей про здоровий спосіб життя, визначення причин проблем зі здоров'ям та підбору відповідного виду зайнятості [8, с. 16].

2. Змістовий блок "Терапевтичні та професійні відносини" інформує про умови встановлення ефективних стосунків з клієнтами заняттєвої терапії, а також організацію результативної командної роботи. Підрозділ *"Взаємозв'язки із клієнтами заняттєвої терапії"* містить інформацію про встановлення продуктивних стосунків із людьми, які є частиною оточення клієнтів заняттєвої терапії, включаючи членів сімей, опікунів, доглядачів, знання основних характеристик та особливостей терапевтичних стосунків та комунікаційного процесу. Сюди належать такі поняття, як: "співпраця", "наставництво", "навчання", "мотивація", "сподівання", "покращення", "вибір людини", "ставлення до людини з повагою", "довіра" [8, с. 14]. Теоретичний матеріал спрямований на формування вміння у студентів встановлювати контакт з різними людьми, в тому числі з представниками різних культур, спілкуючись з ними з точки зору поваги до їх культурної належності та даючи їм підтримку, заохочення та віру в їх спроможність стати повноцінним учасником заняттєвої терапії (із застосуванням бесіди та консультації). Сюди також належить прояв позитивного ставлення до людей, незважаючи на особисті людські фактори, особливості стану здоров'я клієнта чи причини їх неспроможності бути повноцінними учасниками процесу зайнятості.

Один із підрозділів, що має назву *"Взаємовідносини у професійному колективі та взаємозв'язки між учасниками організаційного процесу"*, подає інформацію про встановлення ефективних робочих стосунків між членами колективної праці. Сюди можуть входити члени сімей клієнтів, спеціалісти із заняттєвої терапії, соціальні працівники тощо. Склад колективу залежить від мети та філософії програми. Описуються знання про важливість колективної співпраці і про те, як встановити ефективні робочі стосунки, досягнути спільно поставлених цілей. На основі цього підрозділу студенти повинні оволодіти вміннями організовувати продуктивний процес роботи з різними людьми, в тому числі і з людьми, які є вищими за професійною ієрархією, а також і з людьми, за яких вони несуть відповідальність, налагоджувати сприятливі стосунки з іншими членами команди для досягнення максимально ефективних результатів.

3. Змістовий блок "Процес заняттєвої терапії". Тут описано організацію та зміст заняттєвої терапії, що є визначальними у виборі конкретних типів та методик організації процесу заняттєвої терапії і може бути зосередженим на роботі з однією людиною, групою чи суспільством в цілому. Цей аспект освітньої програми містить знання та вміння, такі як: демонстрація необхідності залучення до процесу заняттєвої терапії; оцінка та аналіз заняттєвих потреб; готовність людини брати участь у процесі заняттєвої терапії; особисті фактори, які мають вплив на процес зайнятості; зовнішні фактори, які мають вплив на процес зайнятості; стан здоров'я клієнта; співпраця з клієнтом для визначення його заняттєвих потреб та цілей; зміни особистого характеру для забезпечення участі у процесі зайнятості; усунення будь-яких обмежень у діяльності; ліквідація зовнішніх перешкод; зміна навколишнього середовища для полегшення або отримання максимальної користі від участі у процесі зайнятості; відновлення належної структури та функцій тіла людини; вибір та планування відповідного заняттєвого втручання для досягнення максимальних результатів; реалізація процесу втручання та постійний моніторинг його ефективності; оцінка результатів втручання; ведення записів про напрямки, методи та результати процесу заняттєвої терапії (звіти, доповіді) [8, с. 18]. У студентів формуються вміння контролювати процес заняттєвої терапії, залучати клієнтів у заняттєвий процес та фіксувати дані про результати процесу професійного втручання.

4. Змістовий блок **"Професійна мотивація та поведінка"**. У цій частині програми описано якості та характеристики, якими повинен володіти кваліфікований спеціаліст сфери охорони здоров'я. Налічують п'ять основних критеріїв, за якими оцінюється рівень компетентності та професіоналізму працівника напряму, пов'язаного із здоров'ям людини: *інформативно-пошуковий процес* (знання про те, як знайти необхідну теоретичну інформацію та відомості про результати досліджень; визначення чи теорія та результати досліджень є сумісними із концепціями філософії про людину, здоров'я та зайнятість з точки зору заняттєвої терапії); *практична етика* (знання про національні та міжнародні етичні теорії та принципи, а також їх функціонування на місцевому рівні); *професійна компетентність* (оцінка власного рівня знань, вмінь та здібностей і наскільки вони відповідають потребам та вимогам сфери охорони здоров'я; вміння об'єктивно оцінювати власний рівень професійної підготовки); *рефлексивна практика* (відображення знання теорії рефлексивної практики і вміння проявляти та успішно застосовувати на практиці власні знання про терапевтичні відносини та ін.); *лідерські якості* (знання основ системи управління, управління ресурсами, персоналом та послугами і вміння швидко організовувати власні дії та дії інших і, як наслідок – вчасно надавати необхідну медичну допомогу) [8, с. 19].

5. Змістовий блок **"Контекст професійної практики"**. Ця частина програми ознайомлює студентів із аспектами, що впливають на здоров'я людини, і як наслідок – на заняттєву терапію (фізичне, поведінкове та соціальне середовище). Сюди належать як локальні (засоби для навчання дітей з особливими потребами), так і міжнародні фактори. Цей розділ подає знання про: права людини у сфері охорони здоров'я; культурну толерантність у сфері охорони здоров'я; детермінанти у сфері охорони здоров'я; національні потреби, пріоритети та цілі у сфері охорони здоров'я; систему охорони здоров'я та соціального забезпечення; законодавчу систему у сфері охорони здоров'я та соціального забезпечення [10]. Ця частина програми формує вміння організовувати та якісно надавати послуги заняттєвої терапії, сприяти розвитку та удосконаленню оздоровчих послуг, що надаються заняттєвою терапією, розуміння невід'ємного права будь-якої людини отримувати медичні послуги.

Вищенаведені змістові блоки є невід'ємними складовими навчальної бази освітньої програми із заняттєвої терапії. Однак вони можуть мати певні особливості та відмінності залежно від наступних індивідуальних характеристик локального характеру: особливостей локальних потреб у сфері охорони здоров'я; характеристик функціонування локальних систем охорони здоров'я, соціального забезпечення та законодавчої системи; наявності продуктивних видів зайнятості; цілей та принципів освітньої програми.

Підготовка фахівців до здійснення заняттєвої терапії у соціальній сфері має свою специфіку. Комплексні дані про місцеві системи повинні включати такі підрозділи: цілі та пріоритети системи охорони здоров'я та соціального забезпечення на державному рівні; взаємозв'язок законодавчої гілки правової системи із заняттєвою терапією; інформація про функціонування приватних оздоровчих закладів та інших структур сфери охорони здоров'я, що діють на громадських засадах; інформація про такі сфери як житлове будівництво, зайнятість, освіта, мистецтво, культура та правова система; інформація про систему фінансування сфери охорони здоров'я, яка охоплює систему страхування, фінансування розвитку громад, фінансову підтримку структур медичного напрямку [8, с. 24]. Дана інформація, яка визначає зміст навчального плану, включає законодавчий напрям державної політики та посилання на послуги та організації, які у перспективі потрібно сформувати.

Висновки. Процес професійної підготовки фахівців до здійснення заняттєвої терапії у Канаді є багатограним та складним. "Переглянуті мінімальні освітні стандарти для заняттєвих терапевтів" забезпечують організацію та регулювання ефективного освітнього процесу із заняттєвої терапії, включаючи шість складових, а саме: філософію та мету; зміст і послідовність навчального плану; освітні методи; практичну частину; освітні засоби та джерела; педагогічний склад. Кожна із цих складових ґрунтується на принципах відповідності між локальним контекстом програми, освітньою програмою та знаннями і вміннями

випускників, всебічності програми та узгодженості із міжнародними стандартами. В рамках освітньої програми незалежно від здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня студенти повинні ознайомитись із певними аспектами та особливостями професійної діяльності, якими є: взаємозв'язки "людина – зайнятість – навколишнє середовище" і взаємодія між зайнятістю та сферою охорони здоров'я; терапевтичні та професійні відносини; процес заняттєвої терапії; професійна мотивація та поведінка; контекст професійної практики. Кожен із цих аспектів є невід'ємною складовою навчальної бази освітньої програми із заняттєвої терапії (хоча може мати певні особливості локального характеру), ознайомлює із теоретичним матеріалом, на основі якого формуються професійні вміння та емоційно-ціннісне ставлення до концепції заняттєвої терапії. Всі ці моменти свідчать про високий, структурований, чітко окреслений рівень вимог до процесу професійної підготовки фахівців до здійснення заняттєвої терапії у Канаді, їхню роль у соціально-виховній роботі та потребують великих зусиль для того, щоб адаптувати цей досвід до нинішніх українських умов.

Література

1. Національний класифікатор України. Професійні назви робіт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dk003.com/alpha>. – Назва з екрана.
2. Essential Competencies of Practice for Occupational Therapists in Canada, 3rd ed: Includes competencies for nonclinical work. Copyright by the Association of Canadian Occupational Therapy Regulatory Organizations (ACOTRO), 2011. – 39 p.
3. Essential Competencies of Practice for Occupational Therapists, 2nd ed in Canada. Alberta College of Occupational Therapists, 2003. – 23 p.
4. Gail Boniface. Using Occupational Therapy Theory in Practice / Boniface Gail, Seymour Alison. – Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2012. – 208 p.
5. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process // American Journal of Occupational Therapy. – 2002. – № 56. – P. 609–639.
6. Practice Profile for Support Personnel in Occupational Therapy in Canada Project Summary Conceptual Design and Design Elements Prepared for CAOT by Management Dimensions Inc, October, 2007. – 17 p.
7. Profile of Practice of Occupational Therapists in Canada / Canadian Association of Occupational Therapists, 2012. – 33 p.
8. Revised Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists / World Federation of Occupational Therapists, 2002. – 39 p.
9. Support Personnel in Occupational Therapy. Background Paper: Development of a Practice Profile for Support Personnel in Occupational Therapy in Canada: Environmental Scan Prepared for CAOT by: Management Dimensions Inc, April, 2007. – 27 p.
10. World Federation of Occupational Therapists [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wfot.org/>. – Назва з екрана.

УДК 81□'243(430)+316.61

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**Бойчевська І. Б.**

У статті висвітлюється зв'язок між вивченням іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини та професійною соціалізацією майбутніх фахівців. Зазначено, що Німеччина прагне заохотити своїх студентів до вивчення принаймні двох іноземних мов. Виявлено, що найбільша кількість годин на вивчення іноземних мов відводиться у навчальних програмах і планах з підготовки економічних спеціальностей, друге місце належить інженерним спеціальностям. Наголошено, що основним завданням вивчення іноземної мови є розвиток розмовної компетенції, засвоєння певного лексичного мінімуму та оволодіння фаховою лексикою.

Ключові слова: вищі навчальні заклади, професійна соціалізація, вивчення іноземної мови, розмовна компетенція, майбутні фахівці.

Статья освещает связь между изучением иностранного языка в высших учебных заведениях Германии и профессиональной социализацией будущих специалистов. Отмечено, что Германия старается привлечь своих студентов к обучению как минимум двух иностранных языков. Определено, что наибольшее количество часов на изучение иностранных языков отведено в учебных программах и планах по подготовке экономических специальностей, на втором месте находятся инженерные специальности. Сделано акцент на том, что основное задание изучения иностранного языка – это развитие разговорной компетенции, усвоение определенного лексического минимума и овладение профессиональной лексикой.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, профессиональная социализация, изучение иностранного языка, разговорная компетенция, будущие специалисты.

The article elucidates the connection between learning foreign languages at German higher educational establishments and future specialists' professional socialization. It has been noted that Germany tries to encourage students to learn at least two foreign languages. It has been revealed that the largest number of hours for foreign language acquisition is assigned in the curricula of future economists, ranking first, and engineering specialties in second place. It is emphasized that the main objective in foreign language acquisition is communicative competence development, mastering a certain lexical minimum and professional terms.

Key words: higher educational establishments, professional socialization, foreign language acquisition, communicative competence, future specialists.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому суспільстві знання іноземної мови є надзвичайно важливим та актуальним унаслідок розширення міжнародних відносин, посилення академічної мобільності, міграційних процесів. Вкрай необхідним є вивчення іноземної мови для випускників вищих навчальних закладів, адже компетентне оволодіння хоча б однією іноземною мовою часто належить до професійного профілю та покращує кар'єрні можливості. Відтак можемо констатувати, що унаслідок удосконалення знань з тієї чи іншої іноземної мови підвищується відповідно і рівень професійної соціалізації майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення іноземної мови у країнах Західної Європи й Німеччині зокрема є актуальною проблемою, якою займаються О. Лазаренко, О. Максименко, Н. Махія, М. Пархомчук, М. Тадеєва та ін. Історичні аспекти розвитку іншомовної освіти Німеччини в контексті європейських освітніх тенденцій досліджувалися німецькими науковцями як минулого, так і сучасності: К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch), Ф. Кліппель (F. Klippel), Г. Кріст (H. Christ), Р. Лебергер (R. Lehberger), Ф. Паульсен (F. Paulsen), Р. де Сілпа (R. de Cilla), Ю. Трабант

(J. Trabant), К. Фінкбайнер (С. Finkbeiner), К. Фогель (K. Vogel), К. Фюр (Ch. Führ), В. Хюллен (W. Hüllen), Х. Швенк (H. Schwenk), К. Шрьодер (K. Schröder) та ін. Водночас, в українській педагогічній науці дослідження з проблем професійної соціалізації не є численними (Р. Серьожникова, І. Сидоренко, Н. Пархоменко, Л. Яковицька), тоді як у Німеччині цій проблемі надають важливого значення такі вчені, як А. Бам (A. Bammé), Г. Гленцер (G. Glänzer), Б. Кершнер (B. Kerschner), К. Кнаєр (K. Kneier), К. Корнеліус (K. Cornelius), В. Лемперт (W. Lempert) та ін.

Метою статті є дослідити вплив вивчення іноземної мови на процес професійної соціалізації фахівців у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Вивчення іноземних мов у системі вищої освіти ФРН відрізняється за територіальними ознаками, за типом навчального закладу та його спеціалізацією. Сьогодні, незважаючи на впровадження кредитно-модульної системи, не існує єдиних для всіх навчальних закладів країни вимог щодо викладання та рівня знань іноземних мов. Саме цей аспект є найбільш проблемним з огляду на прагнення до уніфікації іншомовної підготовки в межах ФРН та під кутом зору створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору.

Німеччина не стоїть осторонь європейських процесів, підтримуючи інтенсифікацію вивчення іноземних мов. Іноземна мова є постійною складовою пропозиції навчальних закладів різного рівня у ФРН унаслідок інтеграційних процесів у Європі та прагнення громадян до мобільності. Так, в оцінці Конференції ректорів вищої школи (Hochschulrektorkonferenz) та німецької служби академічних обмінів (DAAD) з приводу проголошення 2001 року Європейським роком мов зазначено, що вищі навчальні заклади мають бути націлені на те, щоб зробити можливим вивчення двох сучасних іноземних мов, що вимагає від них:

- 1) у вимогах до іспитів зазначити про обов'язкове знання іноземних мов;
- 2) організувати обов'язкове вивчення англійської та другої іноземної мови для деяких спеціальностей;
- 3) використовувати кредитно-трансферну систему при вивченні іноземних мов з метою підвищення мотивації та запровадження єдиної системи стандартів [2, с. 153].

В іншомовній пропозиції Німеччини (навіть на шкільному рівні) представлені як традиційні, так і досить екзотичні для Європи мови. Через значну кількість мігрантів – носіїв цих мов у суспільстві – до вивчення пропонуються турецька, грецька, російська й італійська мови, китайська й японська мови вивчаються з огляду на значення країни, де ними говорять, для розвитку світової економіки та глобалізаційних процесів, через політику сусідства вивчаються польська, чеська, через популярність туристичних маршрутів – іспанська, португальська, через професійний інтерес і через давні традиції – латина, давньогрецька [1, с. 21–22].

Варто зауважити, що вищий навчальний заклад є одним зі ступенів професійної соціалізації особистості, що пов'язаний з фаховим вибором майбутніх фахівців, поглибленням світогляду, закріпленням фахової соціальної ролі. Саме у ВНЗ закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він потім потрапить у нову для нього атмосферу діяльності, у якій відбудеться його подальший розвиток як особистості та його професійна соціалізація. Потрібно зазначити, що ВНЗ був і є середовищем, у якому отримуються не тільки спеціальні знання та вміння, а й здобувається досвід соціальних і професійних відносин, відбувається формування світогляду, життєвих установок і професійно-ціннісних орієнтацій. Ми розуміємо *професійну соціалізацію* як складний процес професійного становлення та розвитку особистості під час навчання і трудової діяльності у взаємозв'язку з вимогами та умовами трудового процесу, під час якого відбувається засвоєння особистістю знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки і компетенцій, що виявляються і використовуються під час професійної діяльності.

Якщо раніше іноземна мова вивчалася лише для здобуття певної суми знань як одного з обов'язкових предметів шкільної програми, то з появою спеціалізованих шкіл та виникненням змін у суспільстві метою вивчення іноземної мови стало оволодіння нею як засобом міжособистісного спілкування відповідно до соціального замовлення в сучасному суспільстві. Проте у кінці XIX – на початку XX століття у вищих школах іноземні мови вважались дисциплінами, що

не мають наукової перспективи, тому викладаються представниками середньої ланки викладацького складу. Натомість науковий характер іншомовної фахової освіти забезпечується залученням до викладання науковців, професорів та штатних викладачів з досвідом наукової роботи [1, с. 16].

Позитивним у досвіді вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах ФРН є наявність гнучкої, розгалуженої системи курсів, яка, власне, і сприяє професійній соціалізації. Для посилення мобільності в освітній і професійній сферах передбачено вивчення іноземної мови в межах програм обміну, для навчання за кордоном, а також програми мовної підготовки іноземців у Німеччині. Однак різноформленість іншомовного навчання в різних регіонах ФРН, спричинена відносною свободою ВНЗ, не завжди сприймається позитивно.

Сьогодні навряд чи буде конкурентоздатним працівник, який недостатньо володіє хоча б однією іноземною мовою. Працюючи у великій компанії, особливо у сфері маркетингу, фахівець повинен обов'язково знати іноземну мову. Зазвичай, особливою популярністю користується англійська мова, хоча потрібними можуть стати й знання з французької та іспанської мов, які займають у європейському освітньому просторі найважливіше місце після англійської.

Вивчення мови має на меті запровадити нові міжкультурні зв'язки, використавши культурну багатоманітність Європи. За результатами дослідження, проведеного Конференцією ректорів вищої школи, найбільша увага вивченню іноземних мов приділяється в навчальних програмах і планах з підготовки економічних спеціальностей, друге місце належить інженерним спеціальностям, слідом йдуть гуманітарні та соціальні спеціальності. Найнижчий показник мають природознавчі спеціальності [4, с. 1].

Факультет іноземних мов Технічного університету Дортмунда пропонує можливість кваліфікованого вивчення іноземних мов на різних рівнях. У програмі є 13 сучасних мов. Окрім того, існує можливість вивчати старі мови, зокрема латинську, іврит та старогрецьку, пропонується також широкий спектр курсів німецької мови для іноземних студентів [5]. Основне завдання вивчення іноземної мови полягає у комунікативній компетенції та засвоєнні певного лексичного мінімуму. Окрім того, необхідно оволодіти певною фаховою лексикою, розвивати вміння читання та аудіювання, отримати відповідні знання з граматики, сформувати вміння з письма та перекладу.

Тривалість навчання зі спеціальності "Технічна інформатика" у Берлінському технічному університеті складає 7 семестрів, до яких входять 210 кредитів. Мета навчання полягає у набутті професійних вмінь, заснованих на об'ємному початковому періоді навчання, який готує студентів до отримання ступеня магістра. Основою професійної діяльності є формування навичок щодо розвитку знань у сфері технічного та програмного забезпечення. По закінченні навчання фахівець матиме можливість співпрацювати з інженерами та інформатиками у різних сферах. Додатковими галузями праці можуть бути: зв'язок, бортові комп'ютери, техніка управління у транспорті, проблеми керування та регулювання, технології виробництва. Навчання побудоване таким чином, що передача знань та методів сприяє виробленню загальних навичок, що передбачено модулем професійного спрямування. Практичні заняття проходять у маленьких групах, на семінарах та підсумкових заняттях відпрацьовується і вдосконалюється техніка презентацій. Частина занять з циклу обов'язкових предметів за вибором проходить англійською мовою, що сприяє її удосконаленню.

Останнім часом попит на іноземні мови суттєво збільшився в системі освіти дорослих насамперед у таких сферах: фахова іноземна мова, професійно орієнтоване навчання мов, профільна підготовка, підготовка до іспитів на сертифікат, вивчення іноземної мови для особистісних потреб. Відповіддю на вимоги сьогодення стало розширення іншомовної пропозиції в сфері освіти дорослих, особливо на базі народних вищих шкіл. Потреба в педагогічних кадрах для кожної окремої цільової групи спонукала до створення спеціальних курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов для початкового навчання, для роботи у гетерогенних групах, для білінгвальних курсів, для курсів інтенсивного, автономного, самокерованого, дистанційного навчання [1, с. 29].

Практичне втілення ідеї оптимізації навчання іноземних мов у системі освіти дорослих відбувається за активної участі інституцій різних країн Європи та світу. Заклади, що задіяні в сфері освіти дорослих, намагаються досягти гнучкості шляхом відповідної кваліфікації викладацького складу, що є одним із дієвих засобів усунення певних недоліків. Народні вищі школи в межах своїх можливостей інвестують значні кошти в організацію різного роду заходів з перекваліфікації, профільної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Висновок. Таким чином, у глобалізованому професійному світі знання іноземної мови є вкрай важливим, професійне оволодіння іноземними мовами є однією з основних вимог багатьох професій, що поліпшує кар'єрні можливості, а відтак і професійну соціалізацію. Вивчення іноземної мови надає можливість скористатися культурним різноманіттям Європи та набувати нового міжкультурного досвіду. Крім того, знання іноземної мови допомагає тренувати пам'ять і розвивати свої соціальні навички. На наш погляд, подальшого вивчення потребує підготовка вчителів іноземної мови для закладів освіти Німеччини середнього ступеня.

Література

1. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Гаманюк Віта Анатоліївна; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ "Криворізький національний університет". – Луганськ, 2013. – 42 с.

2. Отрощенко Л. Особливості формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини / Л. Отрощенко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць. – Харків : Видавничий центр ХНУ, 2007. – № 19. – С. 152–157.

3. Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Technische Informatik an der Technischen Universität Berlin vom 5. Januar 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIV/dokumente/StuPOs/StO_Bach_TI.pdf. – Назва з екрана.

4. Stritzel H. Fremdsprachen Unterricht an deutschen Hochschulen – Eine Auswertung der Studien- und Prüfungsordnungen / H. Stritzel. – April, 2001. – 4 S.

5. Zentrum für Hochschulbildung. Bereich Fremdsprachen [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.zhb.tu-dortmund.de/fs/de/_ber_uns/. – Назва з екрана.

УДК 372(09)(411)

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ (XIX СТ.)

Коляда Т. В.

У статті розглянуто становлення системи професійної підготовки майбутніх вчителів Великобританії у XIX столітті, визначено чинники, які вплинули на її становлення, охарактеризовано принцип функціонування системи "учень – учитель", розглянуто її особливості, недоліки та переваги. Обґрунтовано процес модернізації системи підготовки майбутніх вчителів у XIX столітті, від початкового етапу "учень – вчитель" до етапу становлення системи підготовки вчителів як форми вищої освіти.

Ключові слова: система підготовки майбутнього вчителя, просвітницькі товариства, система "учень – вчитель", коледжі для вчителів, Закон про початкову школу, денні коледжі.

В статье рассмотрено становление системы профессиональной подготовки будущих учителей Великобритании в XIX веке, определены факторы, которые повлияли на ее становление, охарактеризованы принцип функционирования системы "ученик – учитель", рассмотрены ее особенности, недостатки и преимущества. Обосновано процесс модернизации системы подготовки будущих учителей в XIX веке, от начального этапа "ученик – учитель" к этапу становления системы подготовки учителей как формы высшего образования.

Ключевые слова: система подготовки будущего учителя, просветительские общества, система "ученик – учитель", колледжи для учителей, Закон о начальной школе, дневные колледжи.

The article looks at the development of the system of professional teacher preparation in Great Britain in the 19th century, defines factors that determined its formation, describes the principle of the "pupil – teacher" system, examines its peculiarities, deficiencies and advantages. The process of modernization of the system of teacher preparation in the 19th century is substantiated, starting from the "pupil – teacher" stage to the stage of teacher preparation as a form of higher education.

Key words: teacher preparation system, the Enlightenment societies, the "pupil – teacher" system, "college of preceptors", Elementary Education Act, "day schools".

Постановка проблеми. В умовах реформування вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, входження її в світові інтеграційні процеси важливого значення набувають питання цілісної системи професійно-педагогічної та практичної підготовки майбутнього вчителя. В Україні визначено, що пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку держави є освіта, і провідна роль тут належить педагогу, оскільки через його професійну діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації [2, с. 34].

Аналіз теоретичних педагогічних досліджень, урядових документів та практичного досвіду свідчать про недостатній рівень особистісної професійної підготовки випускників сучасних вищих педагогічних закладів освіти для розв'язання завдань реформування середньої загальноосвітньої школи, вирішення нагальних питань навчання і виховання. У зв'язку з цим учені звертаються до прогресивної спадщини минулого, ретроспективний аналіз якого дозволить виділити провідні ідеї для модернізації системи педагогічної освіти на сучасному етапі. В умовах, коли істотно змінюються і зростають вимоги до обсягу і характеру освіти, особливо підвищилася актуальність до досвіду професійної підготовки вчителів зарубіжжя. В аспекті проблеми дослідження значну цінність має досвід Великобританії у XIX ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід професійної підготовки майбутніх вчителів у Великобританії неодноразово ставав предметом дослідження вітчизняних вчених, серед яких Л. П. Пуховська, А. В. Парінов, С. І. Синенко, Ю. В. Кіщенко, Н. М. Авшенюк та ін., проте період XIX ст. розглядався поверхнево, що зумовило вибір теми нашої статті.

Мета дослідження полягає в тому, щоб розкрити процес становлення професійної підготовки майбутнього вчителя у Великобританії, виявити чинники, які вплинули на такі зміни, охарактеризувати модернізацію системи підготовки майбутніх вчителів протягом XIX століття.

Виклад матеріалу. Досліджуваний період охоплює часи промислового та соціального перевороту і характеризується становленням державного рівня професійної освіти для вчителів. Актуальним є те, що в XIX столітті спостерігається збільшення кількості початкових шкіл, а утримання освіти не відповідало рівню розвитку промисловості. Розширена імперія відчувала потребу в кваліфікованих педагогічних кадрах [1, с. 130].

На початку століття підготовкою вчителів займалися просвітницькі товариства, зокрема: Товариство Британської та зарубіжної школи (The British and Foreign School Society), яке було засновано у 1808 році і готувало вчителів у школах для бідних [10]; Національне товариство співпраці з релігійною освітою (National Society for Promoting Religious Education) займалося підготовкою учителів для релігійних шкіл, створене у 1811 році [11, с. 256–257] та ін. Вчителі, які працювали у привілейованих школах, як правило, мали вчений ступінь, отриманий в Оксфорді чи Кембриджі з якогось конкретного предмета. Професійну підготовку вчителі отримували відповідно до власного досвіду, працюючи репетиторами чи помічниками вчителя. Наприклад, для того щоб отримати посаду вчителя у відомій школі Ітон (Eton school), необхідно було мати не лише учений ступінь з певного предмета, а ще мати особливі відзнаки: призи, стипендії та ін.; бути лідером та мати організаційні здібності [9, с. 123].

Питання підготовки майбутнього вчителя підняв відомий політик, педагог Д. Ф. Кей-Шаттлворт (1804–1877), який у 1839 р. був першим секретарем комітету Таємної ради з питань освіти. Принцип запропонованої ним системи полягав у тому, що здібний учень викладав у школі, і паралельно отримував освіту від її керівництва [6]. У 1846 р. державою було створено першу схему, за якою готували майбутніх вчителів (First Teacher Training Scheme, 1846). Така система діяла для ретельно відібраних школярів початкових шкіл віком від 13 років. Навчаючись протягом п'яти років у школі, вони проходили спеціальний підготовчий педагогічний курс до або після основних уроків. Успішність навчання на курсах щорічно перевірялася представниками Інспекції Її Величності з питань освіти (Her Majesty's Inspectorate of Education, HMI). Такі курси тривали півтори години на день протягом п'яти днів на тиждень. Як правило, курс викладав завуч школи (з розрахунку на одного завуча – до 25-ти учнів). Окрім того, за умови задовільної оцінки інспекції в кінці року учні отримували оплату під час першого року навчання (£ 10 на рік для хлопчиків та близько двох третин цього – для дівчат). Успішно закінчуючи навчання, учні отримували сертифікат, який дозволяв складати іспит для отримання королівської стипендії (Queen's Scholarships) в розмірі £ 25 для чоловіків, 20 £ для жінок, що давала можливість навчатися і проживати у коледжі безкоштовно. Учні, які з тих чи інших причин не вступали до коледжів, займали позицію "несертифікованих вчителів" (Uncertificated Teacher) чи "помічників учителя" (Assistant Teacher), які мали право бути помічниками учителів. Незважаючи на це, вони працювали шкільними вчителями, погоджуючись отримувати невисоку заробітну плату. Учні, які вступали у коледжі для вчителів, могли навчатися у них від одного до трьох років. Річ у тім, що студентам видавався сертифікат після успішного завершення кожного навчального року (1-го ступеня, 2-го ступеня, 3-го найвищого ступеня). Кожен сертифікат вів до щорічної надбавки до їх заробітної плати (відповідно до ступеня сертифіката) [12].

У тому ж році приватними вчителями Брайтона було створено Товариство вчителів (Society of Teachers), членами якого було відкрито перший коледж професійної підготовки вчителів. Через три роки, згідно з Королівським Указом

(Royal Charter), він отримав назву Коледж наставників (College of Preceptors). У коледжі майбутні вчителі набували такі кваліфікації: ACP (юрист); LCP (ліценціат); і FCP (співробітник) [4, с. 34–35].

Починаючи з 1849 року, у педагогічних коледжах мали право навчатися жінки. До 1850 року коледжів для вчителів налічувалося більше тридцяти. Майже всі перші коледжі (особливо для жінок) були невеликими (максимум 100 студентів), з поганими умовами для навчання та передбачали короткотривалі навчальні курси (половиною коледжів передбачалося курс менше року). Стандарти підготовки вчителів у коледжах часто розглядалися як посередні і неадекватні. Низку чоловічих коледжів було закрито протягом цього періоду, в той час як більшість жіночих педагогічних коледжів продовжувало своє існування. У жіночих педагогічних коледжах навчання було дешевше, і жінки мали змогу отримати кілька додаткових професій на вибір. Окрім того, вчителі-жінки користувалися попитом у більшості населення, оскільки їх зарплати були нижчі, ніж у чоловіків [5, с. 101].

У 1863 році королівську стипендію на вступ у педагогічний коледж було скасовано. З 1870 року, згідно з Законом про початкову освіту (Elementary Education Act, 1870), вимоги щодо підготовки вчителів було змінено. У зв'язку з попитом на велику кількість вчителів повноваження на їх підготовку було надано місцевим шкільним радам. Рада Комітету відновила королівську стипендію, але терміном на один рік. Згодом Інспекції Її Величності з питань освіти було надано право приймати студентів без іспитів, і це знизило стандарт Сертифікату. Між 1870 і 1880 роками число сертифікованих вчителів зросло втричі (з 12 467 до 31 422 осіб); кількість учнів на одного вчителя – удвічі [10, с. 14–35]; число учнів – вчителів – більш ніж удвічі (з 14612 до 32128 осіб); помічників вчителів – від 1262 до 7652 осіб. Протягом декількох років у багатьох областях кількість помічників вчителів перевищувала кількість сертифікованих, частково через попит на "дешевих" вчителів. Систему "учень – вчитель" почали критикувати, вказуючи на її вузький зміст, низький рівень професійної та академічної підготовки кадрів. З метою модернізації системи у Лондоні та у Ліверпулі створюються центри, які пропонують підвищити професійну та академічну підготовку вчителів на базі двох великих шкільних рад (Лондона і Ліверпуля). Ця практика швидко поширилася, і до 1890 року більшість "несертифікованих вчителів" навчалися у цих центрах. Організації також покращили умови: підвищення віку вступу, зменшення кількості навчальних годин і т. д. Комітет Ради (попередник Ради з питань освіти) був змушений наслідувати цей приклад і в 1878 році підняв офіційний вік вступу до системи "учень – вчитель" на рік (з 14 років). Університети почали готувати вчителів з 1890 року, коли при них було створено денні педагогічні коледжі (Day training colleges) відповідно до рекомендацій Королівської комісії, які стосувалися робочої частини "Закону про початкову освіту" [3, с. 38–40]. Шість з них було відкрито в 1890 році, і ще чотири – у наступному році. До 1900 р. їх нараховувалося 16, а число студентів сягало 1150 осіб. Це було важливою подією, оскільки покращило професійну підготовку вчителів для початкових шкіл, закінчило "ізоляцію" коледжів та підняло престиж професії вчителя. Коледжі не обмежувалися місцевими студентами, вони приймали студентів з різних міст і сіл, яким надавав гуртожиток. Навчальні програми у таких коледжах мали бути схвалені Відділом освіти (Education Department) та перевірені Інспекцією Її Величності з питань освіти. Студенти після закінчення коледжу вступали в університет на термін, який визначав категорію майбутнього вчителя: відповідно – на один рік, два, три чи чотири (право бути викладачем), де мали право, окрім обов'язкових педагогічних лекцій відвідувати будь-які інші [6, с. 47]. Поступово університети ввели дипломи аспірантів в галузі освіти, і деякі з денних коледжів відкрили вторинні навчальні підрозділи. Як форма вищої освіти професійна підготовка майбутніх вчителів утвердилася у 1902 році, після прийняття закону Баульфа (The Balfour Act, 1902), який створив структуру загальної системи освіти Великобританії [11, с. 80–81].

У висновках зазначаємо, що система становлення професійної підготовки майбутніх вчителів у Великобританії припадає на період ХІХ ст., для якого характерними рисами були: індустріалізація та бурхливий розвиток промисловості, що стало причиною необхідності в освіченому населенні, а отже –

у висококваліфікованих вчителів. Такі чинники стали причиною становлення системи підготовки майбутніх вчителів. З'ясовано, що становлення професійної підготовки вчителів модернізувався поступово. Якщо на початку століття професійна підготовка майбутніх вчителів не мала систематичного характеру і зводилася до системи "учень – вчитель", то до початку ХХ ст. вона утвердилася як форма вищої освіти у 1902 році, після прийняття закону Баульфа (The Balfour Act, 1902), який створив структуру загальної системи освіти Великобританії.

Література

1. Зотов А. Ф. Буржуазная философия XIX–XX века : учеб. пособие для филос. фак. ун-тов / А. Ф. Зотов, Ю. К. Мельвиль. – М. : Высш. шк., 1988. – 520 с.
2. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 403 с.
3. Davin A. Growing up poor: home, school and street in London 1870–1914 / London; Rivers Oram Press Records of the College of Preceptors / A. Davin // Institute of Education. Retrieved, 2009-04-01. Institute of Education Archives, file: DC/COP
4. College of Preceptors. Fifty years of progress in education : a review of the work of the College of Preceptors from its foundation in 1846 to its jubilee in 1896. London : College of Preceptors, 1896.
5. F. Widdowson. Educating Teacher: Women and Elementary Teaching in London, 1900–1914 / F. Widdowson. Macmillan Education, Basingstoke, 1986. – P. 101.
6. Dent H. C. The Training of Teachers in England and Wales 1800–1975 / H. C. Dent. – Hodder and Stoughton, London 1977. – 470 p.
7. Harcourt L. V. An Eton bibliography (London : S. Sonnenschein & co., Ltd., 1898) 1st viscount /45p./ Library of Congress, file: Z5816.E85 H2 // University of British Columbia Archive.
8. Gates B. Faith schools and colleges of education since 1800 / R. Gardner, J. Cairns and D. Lawton. – Abingdon : Routledge Falmer, 2005. – 121 p.
9. Lawson, John; Silver, Harold. A Social History of Education in England. (London : Routledge, 1973) – XII Ch., 294 p.
10. Recataloguing is currently underway, BFSS Secretaries' Papers (19th century) / British and Foreign School Society Archive, files: 005-006/Early Minute Books and Register
11. Reid, I. The Sociology of School and Education / I. Reid // Fontana Press, 1986. – 320 p.
12. R. J. W. Selleck: Shuttleworth, Sir James Phillips Kay-, first baronet (1804–1877), Oxford Dictionary of National Biography, Oxford University Press, 2004, accessed 23 June, 2012.

УДК 37.5:2(44)

РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У ЗМІСТІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОЛЕЖАХ ТА ЛІЦЕЯХ ФРАНЦІЇ

Лаухіна І. С.

У статті розглянуто впровадження блоків знань у зміст суспільствознавчих дисциплін у колежах та ліцеях Франції. Визначено, що у французьких колежах та ліцеях надається перевага основним методичним прийомам, які є найбільш оптимальними при викладанні школярам знань про релігію. Аналіз навчальних програм суспільствознавчих дисциплін засвідчив, що зміст релігієзнавчих блоків знань перебуває на експериментальній стадії: з'являються авторські програми, деякі з них можна назвати інноваційними. Згідно з позицією багатьох французьких дослідників, запровадження релігієзнавчого компонента в навчальні програми має обмежений характер, невирішеними залишаються питання щодо порівняльної методики вивчення релігій.

***Ключові слова:** блоки знань про релігію, релігієзнавчий компонент, зміст навчальних програм суспільствознавчих дисциплін, оптимальні методичні прийоми реалізації знань про релігій.*

В статье рассмотрено введение блоков знаний о религии в содержание обществоведческих дисциплин в коллежах и лицеях Франции. Выявлено, что во французских коллежах и лицеях преимущественно используют основные методические приёмы, которые являются наиболее оптимальными в преподавании школьникам знаний о религии и варьируются в зависимости от учебного предмета и учебно-воспитательных целей. Анализ учебных программ обществоведческих дисциплин показал, что содержание религиозиеведческих блоков знаний пребывает на экспериментальной стадии: появляются авторские программы, некоторые из них можно назвать инновационными. Французские исследователи утверждают, что реализация религиозиеведческого компонента в учебные программы носит ограниченный характер, нерешенными остаются вопросы сравнительной методики изучения религий.

***Ключевые слова:** блоки знаний о религии, религиозиеведческий компонент, содержание учебных программ обществоведческих дисциплин, оптимальные методические приёмы реализации религиозиеведческих знаний.*

The article looks at the introduction of knowledge units about religion into the content of social science disciplines in colleges and lyciums of France. It has been established that in French colleges and lyciums preference is given to the basic methodological means which are optimal for teaching schoolchildren about religion. Analysis of educational programs in social science disciplines shows that the content of religious education knowledge units is at the experimental stage: works of authorship appear and some of them can be considered innovative. According to the standpoint of many French researchers the introduction of religious knowledge component into curricula is of limited character, the questions of comparative methods in religious education remain unsolved.

***Key words:** units of knowledge about religion, religious education component, content of curricula in social sciences, optimal methodological means of realization of knowledge about religion.*

У кінці ХХ ст. нагальною проблемою національної освіти Франції стали зміни, які стосувалися зближення школи та релігії. Для реалізації нової парадигми системи французької освіти з 1996 р. модернізовані навчальні програми шкільних предметів гуманітарного та суспільствознавчого циклів були доповнені релігієзнавчим компонентом (блоками знань про релігію). **Актуальність** нашої наукової розвідки визначило те, що наразі серед французьких науковців і педагогів немає одностайної думки щодо того, як саме і в якому обсязі мають

подаватися учням знання про релігію. Дослідники цього питання зауважують, що релігієзнавчий компонент представлений недостатньо, має обмежений інформативний зміст, а також відсутній науковий рівень його трактування. **Мета** роботи – розглянути особливості реалізації релігієзнавчого компонента у змісті програм суспільствознавчих дисциплін та найбільш оптимальні методичні прийоми, які застосовуються при викладанні школярам знань про релігію у французьких колежах та ліцеях. Ці питання досліджували французькі науковці Рене Нуайя, Ніколь Альє, Жан Жоншере, Анрі Пена-Рюїц, Анна ван ден Керхове, Філіп Годен, Жаклін Коста-Ласку.

Зазначимо, що система шкільної освіти Франції поділена на три цикли: початкова школа, колеж, ліцей. Після закінчення початкової школи учні переходять до колежу, де навчаються наступні 4 роки. Перші два роки колежу (6-й і 5-й) становлять підготовчий цикл, заключні (4-й та 3-й) – орієнтаційний, під час якого учні обирають подальший шлях до здобуття повної середньої освіти в загальних і технічних ліцеях (3 роки) та у професійно-технічних ліцеях (3–4 роки).

До навчальних програм колежів входять предмети, які можна згрупувати у такі основні блоки:

- філологічний (французька мова і література, сучасні іноземні мови, латина);
- суспільствознавчий (історія, суспільствознавство, громадянознавство, філософія, мораль, основи державності і права, економічна географія, релігія);
- природничо-математичний (природознавство, біологія, фізика, хімія, математика, інформатика, основи комп'ютеризації);
- естетичний (образотворче мистецтво, музика, співи, драматичне мистецтво, гра на музичних інструментах);
- технологічний (ручна праця, домашнє господарство, робота з тканиною і деревом, технологія);
- культура і спорт [2].

Французькі ліцеї надають молоді повну загальну середню освіту, тому переважна частина учнів після закінчення колежу переходить до ліцею, де головною метою навчання є інтелектуальний розвиток учнів: високий рівень мислення, уміння правильно і доречно висловлюватися, загальна культура.

У ліцеї прийнято зворотну нумерацію класів: 2-й клас – десятий рік навчання, 1-й клас – одинадцятий рік навчання, випускний клас – дванадцятий рік навчання. Навчальною програмою ліцеїв передбачені обов'язкові й факультативні знання та курси за вибором. Загальноосвітня частина програми реалізується через вивчення таких предметів:

- французька мова і література;
- математика;
- фізика-хімія;
- біологія-геологія;
- технологія автоматизованих систем (для ліцеїв, які готують фахівців у галузі індустрії);
- перша іноземна мова;
- історія-географія;
- фізичне виховання та спорт.

Крім того, кожен ліцеїст має три обов'язкові години для поглибленого вивчення одного чи кількох базових предметів: французької мови і літератури, математики, першої іноземної мови та історії-географії [1].

Зрозуміло, що найбільш широко у французьких колежах та ліцеях представлений релігієзнавчий компонент у програмах предметів суспільствознавчого циклу – "Історії", "Громадянознавства", "Географії", "Філософії".

Так, на уроках історії та географії у 6-му класі колежу пропонується виділити 3–4 години для вивчення теми "Поява християнства" (Палестина за часів Ісуса Христа, карти подорожей апостола Павла та панування Римської імперії). Учителям рекомендовано використовувати історичні джерела: Новий Заповіт, згадки про перші християнські архітектурні пам'ятки (катакомби, базиліки). Історик Рене Нуайя, директор Інституту вивчення давніх релігій, зазначає: "... від міфу про Осіріса до Нового Заповіту, від Авраама, Мойсея, Ахілла й Улісса, ... від

піраміди до Парфенона, від пам'яток римських міст до перших християнських базилік, стосунки людини і богів у всій різноманітності – усе це простежується в програмі з навчального предмета "Історія та географія" [8]. Експерт Генеральної інспекції Міністерства національної освіти Домінік Борн та укладачі програми з історії та географії С. Бернштейн, Д. Пано та Ф. Лебрен наголошують на важливості ознайомлення з історичними першоджерелами та пам'ятками. На їхню думку, лише прочитання Біблії може наблизити учнів до розуміння релігії єврейського народу, читаючи Гомера, діти можуть зрозуміти релігійні погляди греків, а збагнути демократичний устрій афінян можливо лише у процесі ознайомлення з Пантеоном, народними зборами Афін, функціонуванням давньо-грецьких міст-держав [4].

Рене Нуайя та Жан Жоншере у монографії "Викладати релігію у колежі та ліцеї. 24 навчальні модулі" (1999) визначили такі навчальні теми з історії, що містять релігієзнавчий компонент:

1) 2 клас – "Зародження та поширення християнства" (витоки християнської релігії, її розповсюдження від епохи переслідування перших християн до набуття статусу офіційної релігії);

2) 2 клас – "Сучасна цивілізація" (значення християнства для західної цивілізації, нове бачення людини в епоху Ренесансу, революційний рух у Франції та нові ідеї у Європі);

3) 1 клас – "Еволюція трьох великих монотеїстичних конфесій; розвиток стосунків між суспільством і релігіями" (основні риси юдаїзму, християнства, ісламу: вірування, організація, стосунки з державою і суспільством, подальший розвиток).

Концентричний підхід до побудови змісту історичної освіти у ліцеї передбачає поділ навчальної програми на чітко визначені історичні періоди й ознайомлення учнів з історичними розвитком економічного, соціального, культурного, релігійного й політичного життя у межах кожного концентру [7]. Французька дослідниця Ніколь Альє вважає, що "поєднання вивчення предмета "Історія" з релігієзнавчим компонентом є гармонійним, оскільки релігійний феномен такий же давній, як і сама людина". Вона пропонує авторський навчальний курс, який поєднує знання з історії та громадянського виховання й охоплює такі теми: "Громадянство та інтеграція" (2 клас), "Модифікації релігійних практик з 1945 року. Стосунки церкви з сучасним світом. Католицизм – прийняти чи відмовитись?", "Розвиток стосунків суспільства і церкви з 1850 року" (1 клас), "Еволюція релігійних практик і вірувань у Франції з 1945 року" (випускний клас) [3].

Розроблення змісту релігієзнавчих блоків знань у навчальних програмах для колежів і ліцеїв перебуває на експериментальній стадії: з'являється чимало авторських програм (Н. Альє, Р. Нуайя та Ж. Жоншере, А. Пена-Рюїц), деякі з них можна назвати інноваційними (А. ван ден Керхове). Однак усі французькі науковці наголошують на недостатній реалізації релігієзнавчого компонента у навчальних програмах з історії для середньої та старшої школи.

У сучасній Франції формування громадянськості також нерозривно пов'язане з уведенням релігієзнавчого компонента, оскільки головною метою громадянознавства є цілеспрямований розвиток таких якостей особистості, як повага до державної влади, почуття власної гідності й дисциплінованості, вияв патріотичних почуттів і культури міжнаціонального спілкування [6]. У колежах та ліцеях учнів ознайомлюють з історичними фактами, явищами, які розкривають розуміння статусу громадянина у різні часи в різних країнах (Афіни, Давній Рим, історія виборчого права у Франції, цінності Республіки, зазначені у Конституції). Ніколь Альє у своїй праці "Світськість і релігійна культура у школі" (1996) звертає увагу на те, що при опрацюванні понять і явищ, які стосуються релігії, слід урахувувати тривимірну природу знань (особистісний, соціальний та об'єктивний аспекти). Вона пропонує увести релігієзнавчий компонент до окремих навчальних тем предмета "Громадянське виховання" в колежах: "Світськість школи" (6 клас), "Європа: світськість на національна ідентичність" (5 клас), "Значення, принципи і символи Республіки" (3 клас) [3].

Ліцеїсти продовжують громадянську освіту під час вивчення предмета "Історія-географія-громадянознавство", що засвоюється разом з іншою

дисципліною – "Громадянське, юридичне і соціальне виховання". Релігієзнавчий компонент міститься у таких змістових блоках:

2 клас – "Європейці та світ" (історія), "Суспільства і довгостроковий розвиток" (географія), "Рівність, відмінність, дискримінація" (громадянознавство);

1 клас – "Держава і суспільство у Франції з 1830 року до наших днів" (історія), "Території, які є об'єктами правонаступності держави в епоху глобалізації" (географія), "Громадянин і республіка" (громадянознавство).

Однак французькі педагоги зазначають, що у випускному класі при вивченні тем "Світ у ХХ і на початку ХХІ століття" (історія), "Франція в Об'єднаній Європі" (географія), "Громадянин і світ" (громадянознавство) згадки про релігієзнавчий компонент немає [4, с. 32–33].

Предмет "Філософія", який викладається у випускному класі, посідає значне місце серед дисциплін загальноосвітнього і технологічного ліцеїв та охоплює теми, що стосуються психології, логіки, етики й філософії. Програмові знання структуровані таким чином, щоб учні одержали уявлення про головні етапи розвитку філософської думки від античності до сучасності. Список літератури містить твори найбільш відомих філософів, які є обов'язковими для прочитання ліцеїстами. Це праці Платона, Аристотеля, Лукреція, Сенеки, Цицерона, Аверроеса, Монтеня, Декарта, Спінози, Юма, Руссо, Канта, Гегеля, К'єркегора, Бергсона, Поппера, Сартра та ін. [5].

Французький дослідник Філіп Годен у своїй науковій розвідці "Викладання філософії у випускному класі ліцею і релігієзнавчий компонент" (2007) визнає переваги введення знань про релігію у зміст програми з цього предмета: по-перше, учні можуть одночасно здобувати знання і вчитися критично мислити; по-друге, вивчення поняття "релігія" відбувається через знання релігієзнавчого компонента; по-третє, за допомогою творів філософів можна пояснити експліцитний зміст релігійних знань. Науковець зауважує, що релігієзнавчі знання можна вважати "необхідним оптичним приладдям" для всебічного тлумачення поняття "релігія" [5].

Аналізуючи стан справ із запровадження релігієзнавчого компонента в сучасні французькі програми з філософії, А. Пена-Рюїц у праці "Світськість. Обрані тексти" (2003) звертає увагу на його недостатність і пропонує антологічний підхід до опрацювання матеріалу. Вчений виділив шість етапів становлення світської думки у Франції:

1) духовне різноманіття – релігійний вибір (Августин), атеїзм (Гольбах), агностицизм (Юм);

2) державна політика і релігія (Біблія, Коран, праці Канта, Томаса Аквінського);

3) боротьба філософів з релігійним переслідуванням (Бейль, Руссо, Вольтер, Спіноза, Паскаль);

4) філософська думка і світськість (Декарт, Руссо, Кондорсе, Кант);

5) відокремлення релігії від політики (Локк, Міль, Жорес, Закон від 1905 р. про відокремлення церков від держави);

6) світська школа і світська деонтологія вчителів (Феррі, Вебер, Кітцлер).

Кожний текст супроводжується коментарем з історії філософії та глосарієм [9].

Сьогодні робота над удосконаленням програм з релігієзнавчим компонентом продовжується. Так, учений Жан Карпантьє зауважує, що в програмах з історії грецька та єгипетська релігії, зародження ісламу, католицька церква у середні віки подані надто узагальнено, а індуїзм, Реформація, протестантизм, галліканізм практично не згадуються. Однак головним недоліком науковець вважає такі аспекти: відсутність наукового підходу до вивчення тем, неусвідомлені дії щодо опрацювання зазначеного матеріалу, невирішені питання щодо порівняльної методики вивчення релігій [6, с. 47–48].

Отже, у французьких колежах і ліцеях релігієзнавчий компонент міститься переважно у змісті програм суспільствознавчих предметів. Засвоєння знань про релігію передбачає опертя на історичні джерела, карти, документи, твори мистецтва, філософські праці. Зауважимо, що зміст такої освіти має ще й загальнолюдський і громадянський аспекти, оскільки її метою є не стільки релігійно-культурне просвітництво, скільки формування рис громадянина, який живе

у полікультурному суспільстві, виховання поваги до державної влади і свобод громадян у релігійній сфері, толерантного ставлення до людей інших віросповідань, прищеплення культури міжнаціонального спілкування.

Література

1. Максименко А. П. Основні принципи організації навчального процесу у загальноосвітньому та технологічному ліцеях Франції (1945–1995) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Максименко Анатолій Петрович. – К., 1997. – 188 с.
2. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
3. Allieu-Marie Nicole. Débats, arguments et laïcité en histoire-géographie pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux [Електронне видання] / Marie-Nicole Allieu. – Режим доступу:
<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr>. – Назва з екрана.
4. Borne Dominique. Enseigner la dimension historique des religions à l'école laïque / Borne Dominique // Cahiers pédagogiques. – 1994. – Avril. – № 323. – P. 32–33.
5. Gaudin Philippe. Enseignement de la philosophie en terminal et fait religieux [Електронне видання] / Philippe Gaudin. – IESR – Institut européen en sciences des religions, mis à jour le: 29/05/2007. – Режим доступу:
<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index3764.htm>. – Назва з екрана.
6. Kohler Janine. Ne pas oublier la Réforme / Janine Kohler, Patrice Rolin, Joseline Nguyen // Cahiers pédagogiques. – 1994. – Avril. – № 323. – P. 47–48.
7. L'enseignement du fait religieux. Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002. – Paris : Direction de l'enseignement scolaire / SCERE, CRDP. – Académie de Versailles, 2003. – 160 p.
8. Nouailhat René. Enseigner l'histoire des religions / René Nouailhat. – Cerf/CRDP de Franche-Comté, 1992. – 336 p.
9. Pena-Ruiz Henri. Qu'est-ce que la laïcité? / Henri Pena-Ruiz. – Paris : Gallimard, 2003. – 212 p.

УДК 371.4

СИСТЕМА ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О. Я. ГЕРДА

Малько Н. М.

У статті аналізуються концептуальні погляди О. Я. Герда щодо виховання неповнолітніх правопорушників. Його концепція виправлення підлітків ґрунтувалася на принципах гуманізму і поваги до дітей, педагогічного оптимізму, поваги до особистості неповнолітнього, співробітництва педагогів і вихованців.

Ключові слова: О. Я. Герд, неповнолітні правопорушники, землеробська колонія, принципи виховання.

В статье анализируются концептуальные взгляды О. Я. Герда на воспитание несовершеннолетних правонарушителей. Его концепция исправления подростков строилась на принципах гуманизма и уважения к детям, педагогического оптимизма, уважения к личности несовершеннолетнего, сотрудничества педагогов и воспитанников.

Ключевые слова: А. Я. Герд, несовершеннолетние правонарушители, земледельческая колония, принципы воспитания.

The article offers analysis of O. Ya. Gerd's concepts of juvenile offender education. His conception of correction of teenagers was based on the principles of humanism and respect for children, pedagogical optimism, respect for juvenile personality, collaboration of educators and inmates.

Key words: O. Ya. Gerd, juvenile delinquents, agricultural colony, principles of education.

Постановка проблеми. Злочинність і бездоглядність серед неповнолітніх не є новим явищем, що виникло в останні роки чи десятиріччя. У будь-якому суспільстві завжди були молоді люди, поведінка яких виходила за межі суспільних та правових норм.

На сьогодні залишається актуальною проблема виправлення таких дітей та підлітків, оскільки у сучасних умовах підліткова злочинність є стабільним явищем. У питанні виправлення неповнолітніх правопорушників науковці та практики все частіше звертаються не лише до сучасних новаторських методик, але й до педагогічного досвіду минулого. Застосування історичного підходу дозволяє простежити діалектичні закономірності та здійснити прогнозування, розвинути ефективні технології соціального виховання та ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичні аспекти проблеми виховання неповнолітніх правопорушників у різні періоди висвітлювалися у працях В. І. Беляєвої, П. Вейнберга, Д. А. Дріля, В. І. Куфаєва, О. І. Красоти, В. Н. Нікітіна, Д. Д. Семенова, Д. В. Совінкіна, О. І. Федоренко, С. В. Цибенко та ін. Тому, на наш погляд, важливо більш детально проаналізувати основні ідеї О. Я. Герда щодо виховання неповнолітніх правопорушників.

Мета статті – розглянути концептуальні засади педагогічної системи виховання неповнолітніх правопорушників О. Я. Герда, з'ясувати їх значення для сучасної соціальної практики.

Виклад основного матеріалу. Уперше питання педагогічної роботи з неповнолітніми злочинцями постають на межі ХІХ – ХХ ст., коли представники передової громадськості зіткнулися з проблемою освіти та виховання "морально зіпсованих дітей".

Для утримання неповнолітніх правопорушників стали відкриватися спеціальні виправні заклади [2, с. 9]. Однією з перших колоній для неповнолітніх правопорушників була відкрита у жовтні 1871 року Санкт-Петербурзька землеробська колонія, директором якої був призначений Олександр Якович Герд [7, с. 160].

Уже у перші роки існування виправних закладів для неповнолітніх стало зрозуміло, що ставлення до їх вихованців має бути особливим.

Олександр Якович Герд увійшов у історію вітчизняної педагогіки як творець невідомої до нього педагогічної системи виховання неповнолітніх правопорушників. Педагог уперше на практиці землеробської колонії конкретизував загальнопедагогічні принципи виховання ув'язнених.

На противагу існуючим на той час виправним закладам Європи, в яких панувала військово-каральна муштра або все будувалося на суворості тюремного режиму, у Петербурзькій колонії закладалася і теоретично обґрунтовувалася система *педагогічного виправлення* малолітніх правопорушників [3, с. 33; 6, с. 4].

Система виправлення відомого педагога була пройнята повагою до людської гідності дітей. У своїй виховній роботі з дітьми О. Я. Герд був прихильником використання їх індивідуальних особливостей. Він одним з перших вітчизняних педагогів став використовувати на практиці *індивідуальний підхід* до вихованців колонії. Він був упевнений, що будь-який вплив на дитину переломлюється через її індивідуальні особливості. Він показував, що й у зіпсованих підлітках можна знаходити позитивні риси і здібності.

О. Я. Герд помічав у засуджених такі позитивні риси, як спритність, жвавість, сміливість, а головне, на його думку, "не можна сказати, щоб минуле вбило у засуджених все хороше. Ні ... простота серця, добродушність, готовність у будь-який момент пожертвувати собою заради найкращого товариша, привітність і свого роду чесність можуть бути названі як позитивні риси характеру таких підлітків" [3, с. 34].

О. Я. Герд вважав, що індивідуальний виховний вплив здійснюється через безпосередній вплив педагога на особистість учня або через колектив. *Принцип виховання особистості в колективі* займав належне місце в педагогічній системі О. Я. Герда. Реалізація його передбачає усвідомлення вихованцями того, що колектив є могутнім засобом виховання, і певні риси особистості формуються тільки в колективі. При цьому важливе значення має згуртованість колективу та його думка. О. Я. Герд зумів так організувати роботу колективу колонії, що участь дітей у підтриманні порядку стала традицією. Доказом цього є звіт про роботу колонії за 1875 р., в якому зазначалося: "... фраза "У нас цього не можна" зупиняє кожного порушника порядку" [3, с. 36].

О. Я. Герд розумів, що успіх виправлення підлітка можливий, коли він сам зацікавлений у власному виправленні. Саме через це його необхідно спонукати до самодіяльності. Крім того, у завдання виправлення входить навчити дітей жити у суспільстві, навчити їх вміння підкорятися правилам організованого суспільства. На думку О. Я. Герда, таке завдання можна досягти об'єднанням вихованців у невеликі групи, в так звані "сім'ї". З об'єднань дітей у групи, з їх спільної роботи, з прагнення "викликати у дітей самодіяльність до підтримки порядку" зародилася у О. Я. Герда ідея дитячого самоврядування.

Організацією дітей у невеликі групи і залученням вихованців до підтримки порядку у колонії домоглися того, що всі правила настільки усвідомлювалися усіма і входили у звичку дітей, що кожне порушення їх переслідувалося товаришами [4, с. 9–358].

Одним з найважливіших принципів педагогічної системи О. Я. Герда був *принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю вихованців*. Педагог надавав важливого значення керівній ролі вихователя і його особистого впливу на підлітків.

Належну роль вихователя О. Я. Герд висунув на противагу "механічному дресируванню дітей", що практикувалася тоді у школах, і проти репресивних покарань, що застосовувалися до дітей-правопорушників. "Треба не мстити дітям за злочин, – вчив О. Я. Герд, – а виховувати їх".

Велика заслуга О. Я. Герда перед вітчизняною педагогікою у створенні образу вихователя нового типу та у виробленні методики роботи вихователя з "важкими" дітьми.

Він одним з перших на практиці здійснив вказівки К. Д. Ушинського про поєднання в одній особі і вчителя і вихователя. Цю думку він доводить на власному досвіді, працюючи в колонії директором і вчителем. Думки

К. Д. Ушинського про особистий вплив вихователя на дітей він робить керівними в роботі з перевиховання неповнолітніх правопорушників [8, с. 125].

На думку О. Я. Герда, "життя і весь порядок у "сім'ї" (групі вихованців) складається під безпосереднім впливом і керівництвом вихователя. У всіх справах він іде попереду "сім'ї", подаючи приклад – він цілком голова "сім'ї" [5, с. 567].

Особистий *приклад* вихователя, на думку О. Я. Герда, є важливим *методом формування свідомості вихованців*. Приклад може допомогти педагогові в конкретизації певного теоретичного положення, доводити істинність конкретної моральної норми і бути переконливим аргументом, спонукати до певного типу поведінки. У зв'язку з цим важливого значення О. Я. Герд надавав спільному життю і роботі вихователя з дітьми. О. Я. Герд шляхом особистого прикладу показував вихователям можливість спільної роботи з неповнолітніми правопорушниками. Особи, які відвідували колонію, зазначають, що вони завжди заставляли О. Я. Герда за спільною роботою з дітьми: взимку – в лісі, навесні і влітку – в полі та на городі [1, с. 34]. Науковець говорив: "Потрібно лише дружно працювати і надавати їм власний приклад у цій суворій школі життя, потрібно йти попереду їх" [5, с. 556].

У системі та в досвіді виховання О. Я. Герда, як щось для того часу нове і прогресивне, були доброзичливі стосунки між вихователем і вихованцями. На думку сучасників педагога, успіх виховання у землеробській колонії, керованої О. Я. Гердом, полягав "все в тому ж умінні встановити моральний зв'язок між вихователем і вихованцями, все в тій же педагогічній чуйності, все в тому ж поєднанні глибокої сердечності, яка ніколи, втім, не переходить у фальшивий сентименталізм, зі строгою розсудливістю, які взаємно контролюють і регулюють одна одну, – одним словом, у всіх тих властивостях, які створюють моральну авторитетність..." [1, с. 35].

Прогресивним і цікавим у поглядах педагога було те, що він підкреслював необхідність підготовки фахівців для роботи з важковиховуваними, вважав, що загальної педагогічної освіти недостатньо. На думку О. Я. Герда, не кожен педагог може бути вихователем дітей-правопорушників. "Ці обов'язки вимагають своїх фахівців, – говорив він, – яких у нашому суспільстві в даний час немає, але яких слід створити, створити ж їх можна одним способом – організацією при колонії учительської семінарії, яка займалася б підготовкою цих вихователів" [3, с. 35].

Якщо врахувати, що організація виправлення малолітніх злочинців на педагогічних засадах в 70-х роках XIX ст. була справою зовсім новою, то ця робота, "діючи на практиці, і в той же час складаючи керівництво цієї колонії", заклала нову основу школі вихователів.

В роботі з неповнолітніми правопорушниками педагог вперше використовує *принцип поєднання поваги до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього*. Саме в цьому принципі закоріненний головний сенс гуманістичної педагогіки щодо формування необхідних взаємин вихователів і вихованців. Повага до дітей втілюється у шануванні його особистої гідності, врахуванні його уподобань і бажань, у серйозному ставленні до його думок. Педагог повинен бути терплячим до всіх дітей, поважати їх людську гідність [9, с. 261].

У питанні про покарання при перевихованні дітей О. Я. Герд і керована ним землеробська колонія займали самостійну позицію. О. Я. Герд не був прихильником вільного виховання. Не протестуючи проти покарань взагалі, він засуджував принизливі і болісні покарання.

Прагнучи пом'якшити характер дітей і домагаючись того, щоб вони дивилися уперед з надією і впевненістю, О. Я. Герд створює розумну систему заходів впливу, відкидаючи покарання як факт відплати.

У педагогічних бесідах з вихователями О. Я. Герд проводив думку про те, що покарання повинні мати попереджувальний характер. Він говорив вихователям: "Ніколи нічого не робіть під першим враженням, покарати вчинок завжди встигнете". Він особливо застерігав проти поспішних і несправедливих покарань. "Несправедливі покарання розбещують вихованця і ведуть до втрати довіри і поваги вихователя. Достатньо один раз, – говорив О. Я. Герд, – неправильно вчинити, що б ви втратили частину поваги і довіри в очах своїх вихованців" [5, с. 568].

О. Я. Герд мав велику витримку і впливав на хлопців, які порушували порядок, заходами морального впливу – "тимчасовим позбавленням особистої довіри і своєї поваги".

У педагогічній системі О. Я. Герда особливе місце належало *принципу поєднання розумового виховання з фізичною працею*. Цей принцип вибудовується на ідеї, що формування особистості безпосередньо залежить від її діяльності. Спирається він і на таку психологічну якість, як прагнення вихованця до активної діяльності. Умовою його реалізації є усвідомлення підлітками, що праця – єдине джерело задоволення матеріальних і духовних потреб. Незважаючи на те, що цей принцип мав вузькопрактичний характер у досвіді О. Я. Герда, праці як засобу виховання він надавав виняткового значення.

Цьому поєднанню відповідав і режим колонії. О. Я. Герд прагнув організувати працю дітей на педагогічній основі, що виражалось у дотриманні чергування фізичної праці та навчання.

О. Я. Герд і працівники колонії розглядали працю як засіб відродження дітей до нового, кращого життя і намагалися вчити ремесел і займатися землеробством раціонально, на науковій основі.

Не заперечував О. Я. Герд і навчання засуджених. Оскільки *розумове виховання*, на думку педагога, відіграло важливе значення у виправленні неповнолітніх правопорушників, формування і розвиток інтелектуальних умінь позитивно впливало на життя вихованців після закінчення терміну ув'язнення.

О. Я. Герд заперечував скорочення часу на освітню роботу. Аналізуючи випадки рецидиву злочинів окремих випущених вихованців, О. Я. Герд прийшов до висновку, що "однієї звички до порядку і праці мало для повного виправлення, потрібно ... якомога вище піднімати розумовий і моральний рівень вихованців. Досягнення цього забезпечується виключно шляхом "правильно організованої школи і виховання, яке розвивало б усі сторони душі" [3, с. 39].

При організації навчальної роботи і навчального процесу у школі О. Я. Герд вводив для дітей-правопорушників всі ті досягнення, якими збагатилася до того часу російська школа: наочне навчання у викладанні, предметні уроки, гімнастику та інше [5, с. 569].

Здійснення системи виховання О. Я. Герда не проходило без помилок. Декому із сучасників педагога його досвід здавався утопічним. Однак є достатньо свідчень, що його система виховання виявилася цілком доцільною, раціональною і виправдала себе. У звіті Комітету С.-Петербурзького товариства землеробських колоній та ремісничих притулків за 1875 рік вказувалося: "Всього випущено за 3 роки 54 людини. Із них за 33 людини можна поручитися, що вони ніколи не повернуться до попереднього життя". Саме ці 33 підлітки і будуть вдячні тій людині, яка врятувала їх від ганебного життя і направила на чесний і трудовий шлях [5, с. 572]. Саме ці показники доводять доцільність і результативність запропонованої О. Я. Гердом системи виховання неповнолітніх правопорушників на той час.

Висновки. Аналіз історико-педагогічної літератури вказує на те, що запропонована О. Я. Гердом система виховання неповнолітніх правопорушників була абсолютно новою справою для освіти кінця XIX ст. Деякі принципи виховної системи відомого педагога, такі як індивідуальний підхід до вихованців, поєднання поваги до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього, виховання особистості в колективі, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю вихованців, виховання в праці знайшли своє застосування і в наш час.

На думку сучасних спеціалістів, жорстоке поводження з неповнолітніми правопорушниками навіть при виконанні покарання не сприяє їх виправленню. Фахівці в галузі дитячої психології та педагогіки зауважують, що ефективно впливати на особистість підлітка можна аж ніяк не жорстокими методами, а через виховання, особливу турботу, допомогу і захист його права на особисту гідність.

В наш час не викликає сумніву той факт, що малолітніх злочинців слід не карати, а виправляти, тобто виховувати, саме на цьому наполягав О. Я. Герд.

Література

1. Вейнберг П. Памяти А. Я. Герда / П. Вейнберг // Женское образование. – 1889. – № 1. – С. 29–40.
2. Детков М. Г. Исторические аспекты исполнения уголовных наказаний в виде лишения свободы в отношении несовершеннолетних преступников // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних. – М. : Права человека, 2000. – С. 7–18.
3. Куфаев В. И. А. Я. Герд и его опыт воспитания детей-правонарушителей / В. И. Куфаев // Советская педагогика. – М., 1945. – № 8. – С. 33–40.
4. Никитин В. Н. Тюрма и ссылка: 1560–1880 гг. / Виктор Никитич Никитин. – СПб., 1880. – 674 с.
5. Семенов Д. Д. Биография А. Я. Герда / Д. Д. Семенов // Детское чтение. – 1889. – Кн. III. – С. 553–578.
6. Столбова Н. П. Земледельческая колония на Ржевке (глава из книги "Охта: традиции и современность") [Электронный ресурс] / Столбова Н. П. // История Петербурга. – 2009. – № 1 (47). – С. 4–7. – Режим доступа:
http://www.mirpeterburga.ru/online/history/archive/47/history_spb_47_4-12.pdf. –
Название с экрана.
7. Ровинский П. А. С.-Петербургская земледельческая колония. Исправительное воспитательное заведение (1871–1877) / П. А. Ровинский // Гражданское и уголовное право. – 1877. – Кн. IV. – С. 151–167.
8. Ушинский. К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фібула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. – (Серія "Альма-матер").

УДК 377.7:331.103

**ПРОБЛЕМА БЮДЖЕТУ ЧАСУ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ
У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Поприткіна Д. Ш.

У статті на основі аналізу літературних та архівних джерел схарактеризовано бюджет часу майстра виробничого навчання у закладах професійно-технічної освіти. Проаналізовано основні складові бюджету часу майстра та проблема раціонального розподілу робочого часу між різними видами діяльності.

Ключові слова: бюджет часу, наукова організація праці, майстер виробничого навчання, професійно-технічна освіта.

В статье на основе анализа литературных и архивных источников охарактеризован бюджет времени мастера производственного обучения в учреждениях профессионально-технического образования. Проанализированы основные составляющие бюджета времени мастера и проблема рационального распределения рабочего времени между различными видами деятельности.

Ключевые слова: бюджет времени, научная организация труда, мастер производственного обучения, профессионально-техническое образование.

Based on analysis of literary and archival sources a training officer's time budget in institutions of vocational education is characterized in the article. The main components of a training officer's time budget and the problem of rational distribution of labor time between various kinds of activity are analyzed.

Key words: time budget, scientific organization of work, training officer, vocational education.

У другій половині ХХ ст. серед педагогів-практиків і науковців набула актуальності проблема розподілу часу між видами роботи майстра виробничого навчання, а саме економія часового ресурсу. Адже правильне використання робочого часу, його чітке планування сприяють інтенсифікації процесу навчання учнів, мінімізують перенавантаження майстрів. Економія часу при виконанні роботи завжди була актуальною проблемою. Про важливість бюджету часу майстра свідчать літературні та архівні джерела.

На жаль, порушена проблема тривалий час залишалася поза увагою науковців. Але варто відмітити наукові доробки С. Я. Батишева, Ю. П. Орловського [2; 6], які частково аналізують проблему бюджету часу майстра. Також зазначимо важливість періодичних видань, а саме статті Б. Азіна, А. Гладкого, С. Гараніної [1; 3; 4], які дають змогу комплексно проаналізувати порушену проблему. Наукову цінність мають опрацьовані нами архівні матеріали в межах зазначеного періоду [5; 7; 8].

Метою публікації є аналіз проблеми бюджету часу майстра виробничого навчання у закладах професійно-технічної освіти в Україні (друга половина ХХ ст.) на основі літературних джерел, архівних матеріалів і публікацій із періодичних видань зазначеного періоду.

Як з'ясувалося, у низці навчальних закладів бюджет часу майстрів виробничого навчання складався так, що мав значні відхилення від вимог наукової організації праці [2, с. 55]. Основною причиною втрат часу нерідко був неправильно складений розклад занять. Часті зміни розкладу, нерівномірне навантаження по днях тижня, наявність вікон у розкладі викликали порушення режиму часу. На нашу думку, саме розклад навчальних занять покликаний організувати працю майстрів виробничого навчання. Одним із найважливіших складових, які впливають на економію робочого часу, є продуманий, правильно складений

розклад, який сприяє раціональній організації праці майстрів виробничого навчання. Розклад занять відігравав свою організаційну роль у тому разі, якщо він був стабільним і створював сприятливі умови для майстрів. При складанні розкладу намагалися уникнути тривалих перерв у заняттях, не допускати ні концентрації уроків з окремих предметів у короткі проміжки часу, ні розтягування їх на значні строки [2, с. 88–90].

Зазначимо, що головним видом діяльності майстрів було виробниче навчання. Воно мало займати основну частину робочого дня майстра. Аналіз навчальних планів підготовки в міських професійно-технічних училищах свідчить про важливість виробничого навчання для майбутніх спеціалістів. Так, у навчальному плані (експериментальному) для підготовки у міських професійно-технічних училищах кваліфікованих працівників для вугільної і гірничорудної промисловості (підземні роботи) з одночасним підвищенням загальноосвітнього рівня за IX клас вечірньої (змінної) школи робітничої молоді зазначено, що з 2662 годин навчального курсу (строк навчання 2 роки) виробниче навчання становило 1806 годин [5, арк. 1]. З довідки про кількість педагогічних годин, відведених на виробниче і теоретичне навчання навчальними планами ПТУ і експериментальними планами (з підвищенням загальної освіти учнів за IX клас вечірньої школи), для підготовки в професійно-технічних училищах вугільних і гірських професій з'ясувалося, що порівняно з планом ПТУ у новому плані виробниче навчання скоротилося на 228 годин. З аналогічної довідки для підготовки металістів години виробничого навчання зменшили на 222 [Там само, арк. 3, 6].

Істотна частина бюджету часу майстра виробничого навчання витрачалася на збори, наради, засідання, конференції та ін. На наше переконання, це важливі форми колективної роботи, але якщо вони були погано підготованими і проводилися занадто часто, то призводили до розтрат часу і сил. Обґрунтоване скорочення кількості й часу нарад було актуальним завданням для керівництва професійно-технічних навчальних закладів [2, с. 57].

Упродовж досліджуваного періоду актуальним було питання дослідження робочого часу працівників навчальних закладів. Лабораторія наукової організації педагогічної праці НДІ педагогіки УРСР проаналізувала бюджет часу учителів загальноосвітніх шкіл. І було з'ясовано, що вони надзвичайно перевантажені. Аналогічним було становище у професійно-технічних навчальних закладах. Для того щоб берегти час і знати, як його раціонально використовувати, необхідно з'ясувати, на що він витрачається. Як зазначив С. Я. Батишев [2, с. 59–60], перше уявлення про організацію своєї праці майстер виробничого навчання може одержати, провівши протягом одного-двох тижнів самохронометраж робочого дня. Це дозволяло виявити, скільки і на які види роботи було затрачено часу, встановити виробничі і невиробничі витрати, з'ясувати причини низької ефективності праці, знайти резерви і самому визначити, як раціоналізувати процес праці.

Ю. П. Орловський зазначав, що, відповідно до законодавства, найбільш поширеним видом робочого часу, який стосувався майстрів виробничого навчання, був нормальний робочий час. Відповідно до нормативно-правових актів досліджуваного періоду, нормальна тривалість робочого часу не могла перевищувати 41 годину на тиждень. У новій редакції програми КППС, яка була прийнята XXVII з'їздом партії, підкреслювалося, що інтенсифікація, підвищення ефективності виробництва і продуктивності праці у перспективі повинні були відкрити нові можливості для скорочення робочого дня [6, с. 86–90]. Зокрема, у Зведеному звіті про розподілення чисельності працівників, переведених на п'ятиденний робочий тиждень з двома вихідними днями і не переведених на п'ятиденний робочий тиждень, з встановленою тривалістю робочого тижня на 1 грудня 1967 року по Держкомітету Ради Міністрів УРСР по профтехосвіті зазначено, що для всіх працівників встановлена тривалість робочого тижня 41 година [8, арк. 2, зворот].

Варто відмітити, що, починаючи з 1960 року, майстрів виробничого навчання було переведено на семигодинний робочий день. Про це свідчить аналіз Наказів начальника Київського міжобласного управління профтехосвіти [7, арк. 18]. Також нами було виявлено наказ по технічному училищу № 3 (м. Київ) від 20 травня 1960 року № 51, яким вводився в дію наказ начальника Київського

міжобласного управління профтехосвіти м. Києва № 151 від 20 травня 1960 року "Про переведення Технічного училища № 3 на скорочений робочий день і нові умови оплати праці" [7, арк. 8].

Під час дослідження архівних матеріалів нами було виявлено "Сводный отчет о численности работников, переведенных на пятидневную рабочую неделю с двумя выходными днями и не переведенных на пятидневную рабочую неделю на 1 декабря 1967 года", у якому були наведені дані по Держкомітету Ради Міністрів УРСР по профтехосвіті. У документі зазначено лише загальну кількість працівників професійно-технічних навчальних закладів, які були переведені на п'ятиденний робочий тиждень, але, на жаль, не зазначено, яка частина майстрів виробничого навчання сюди належала [8, арк. 1 зв.].

Зазначимо, що важливим аспектом бюджету часу майстра виробничого навчання є відпустка. Б. Азін звертає увагу на те, що майстер поставлений у несправедливі умови порівняно з іншими працівниками професійно-технічних навчальних закладів (педагоги, вихователі). За словами науковця, відпустка майстра виробничого навчання триває лише 24 дні, що на 12 днів менше порівняно з вихователем та удвічі менше порівняно з викладачем. Колеги майстрів виробничого навчання – вчителі трудового навчання мають відпустку тривалістю два місяці [1, с. 16–17].

Пропонуємо розглянути порушену проблему більш детально. Передусім необхідно з'ясувати особливості законодавчого забезпечення роботи майстра виробничого навчання. За номенклатурою посад, встановленою постановою Ради Міністрів СРСР № 1577 від 1949 року, майстер виробничого навчання був віднесений до працівників не педагогічного, а технічного персоналу з ненормованим робочим днем і відпустка йому була встановлена тривалістю 24 дні. Аналіз цитованого документа дає підстави для висновку про те, що вже у самому директивному документі ніби була проведена межа, яка відокремлювала майстра від педагога, яким за самою посадою має бути в училищі викладач, а також вихователь у гуртожитку. Водночас, на нашу думку, учні у професійно-технічних навчальних закладах своїм наставником вважали, як правило, вчителя професії, тобто свого майстра. Він знаходився найближче за всіх до дітей. Тоді виникає питання, чому майстру виробничого навчання було відмовлено у званні педагога зі всіма привілеями. Можемо припустити, що причиною такого висновку, оформленого офіційно, є стереотип, який склався на початку досліджуваного періоду, згідно з яким майстром або інструктором виробничого навчання була людина з неповною середньою освітою, а інколи і з початковою. Починаючи з 90-х років минулого століття, постала необхідність піднесення майстра виробничого навчання до рівня педагога. Але, на нашу думку, цьому заважало багато проблем. По-перше, держава була занадто обмежена фінансово, що заважало прирівняти майстрів виробничого навчання до педагогічних працівників та, в свою чергу, збільшити тривалість відпустки. Існувала думка [1, с. 15], що необхідно дозволити адміністрації професійно-технічного навчального закладу за погодженням з профспілковим комітетом і радою трудового колективу надавати додаткову відпустку до встановленої місячної тим майстрам виробничого навчання, які проявляли високу працездатність у навчальній і виховній роботі з учнями. Розмір цих преміальних відпусток, залежно від досягнень, коливався від 3 до 12 днів, що додавалися до основної відпустки [1, с. 16]. На наше переконання, якість роботи необхідно винагороджувати премією, підвищенням по посаді й іншими формами матеріального та морального стимулювання. Але дні відпустки, відновлення сил і працездатності не повинні бути методом відзнаки.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на питанні організації робочого тижня майстрів виробничого навчання. Як зауважив А. К. Гладкий [4, с. 26–27], щотижневі плани майстрів затверджувалися старшим майстром. У дні теоретичних занять майстри відвідували перші й останні уроки своєї групи, а решту часу виконували доручення старшого майстра. Додаткові завдання, які давалися майстрам виробничого навчання у час між заняттями, інколи заважали виконанню майстрами своїх безпосередніх обов'язків. Як зазначає науковець, лише деякі майстри відносилися до таких занять негативно, але причиною обов'язкового їх виконання була премія. Оскільки при розподілі премій цей вид роботи

враховувався як пункт "Ставлення до роботи з покращення навчально-матеріальної бази". Нас зацікавив аналіз педагогом позитивних і негативних сторін додаткових навантажень майстрів. Зокрема, він зазначив, що в ситуації, коли базове підприємство усунулося від допомоги професійно-технічному навчальному закладу, іншого виходу не було. Тим паче, що майстер, виконуючи різноманітні роботи, не лише удосконалював свою кваліфікацію, але і в очах дітей зростав його авторитет. А. К. Гладкого цікавило, чи не шкодило завантаження майстра навчанню учнів. Педагог пояснював: ті майстри, які жили лише турботами про своїх учнів і жодні господарські та інші роботи по училищу їх не відволікали, мали більше можливості займатися додатково зі своєю групою. Показники у навчанні таких груп зростали.

Нашу увагу привернув наведений науковцем факт відвідування майстрами виробничого навчання перших і останніх уроків теоретичного навчання своєї групи. Але часті відвідування уроків майстром не давали очікуваних результатів ні майстру, ні викладачу. Учні звикали до постійного нагляду на уроці, але, на нашу думку, вони потребували більшої самостійності. При частому відвідуванні уроків майстром в учнів вироблявся психологічний рефлекс: коли наглядача за порядком немає, можна порушувати дисципліну і почувати себе більш вільно [4, с. 28–30].

На актуальності проблеми організації роботи майстрів виробничого навчання у ті дні, коли група знаходилась на теоретичних заняттях, наголошувала С. Гараніна [3, с. 26]. Про зайнятість майстра у дні теоретичних занять свідчила обліково-звітна документація, яку майстри складали на рік: перспективно-тематичний план виробничого навчання, перспективний план культурно-виховної роботи на рік, на місяць, план індивідуальної самостійної методичної роботи, щоденник педагогічних спостережень індивідуально за кожним учнем і в цілому за групою, журнал виробничого навчання. Це доводить значне завантаження майстра у дні теоретичних занять.

Проаналізований робочий день науковцем, на нашу думку, повністю відповідає дійсності, оскільки С. Гараніна була заслуженим майстром професійно-технічної освіти і була добре знайома з цією проблемою. Зазвичай робочий день майстра виробничого навчання починався раніше, ніж у інших працівників училища, особливо у тих майстрів, учні яких жили у гуртожитку. Адже їм обов'язково треба було туди зайти, щоб перевірити, як в учнів справи з підйомом, фізичною зарядкою, які санітарно-побутові умови та ін. Потім була зустріч з учнями у стінах училища. Особливо майстрам доводилося слідкувати у холодну пору року – наскільки тепло вони одягнені, оскільки пропуски, навіть по хворобі, майстрів не виправдовували і учням важче доводилося наздоганяти пройдений матеріал.

Як з'ясувалося, майстри повинні також бути і в їдальні під час обіду, щоб привчити учнів до організованості, вміння поводити себе, як цього вимагали правила етикету. По закінченні теоретичних занять, як правило, майстер підводив підсумки за день, робив різноманітні оголошення на наступний день. Тому кожен робочий день майстра виробничого навчання ніби невидимою ниточкою зв'язаний з наступними днями. С. Гараніна наголошує, що якщо майстер правильно спланував свій робочий день, то можна все встигнути. Кожен майстер планував свою роботу на той день, коли його група знаходилась на теоретичних заняттях, цей план затверджувався старшим майстром.

Отже, аналіз дослідницьких матеріалів дозволяє стверджувати, що у досліджуваний нами період проблема раціонального розподілу часу між різними видами діяльності майстра виробничого навчання порушувалася багатьма педагогами через свою актуальність. Нами були перераховані лише основні моменти у роботі майстра виробничого навчання. Окрім зазначених нами видів діяльності, майстрам доводилося виконувати і багато іншої роботи, пов'язаної з навчанням і вихованням учнів. У кожному окремому випадку майстер повинен був гарно орієнтуватися у своїй роботі, щоб приймати більш правильні рішення. Готових рецептів у роботі майстра знайти неможливо. Вони повинні були мати силу волі, бажання працювати в цій нелегкій професії.

Література

1. Азин Б. Отпуск или действительно горячая проблема: сколько дней отдыхать мастеру / Б. Азин // Профессионально-техническое образование. – 1989. – № 1. – С. 13–16.
2. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. Профпедагогика / С. Я. Батышев. – Изд. 3-е. – М. : Высшая школа, 1980. – 456 с.
3. Гаранина С. Если правильно организовать рабочий день / С. Гаранина // Профессионально-техническое образование. – 1981. – № 1. – С. 26.
4. Гладкий А. Нагрузки и перегрузки / А. Гладкий // Профессионально-техническое образование. – 1989. – № 1. – С. 26–27.
5. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 15, спр. 6407, арк. 1–9. Навчальні плани підготовки в міських професійно-технічних училищах кваліфікованих робітників для вугільної і гірничобудівної промисловості, токарів і фрезерувальників з одноразовим підвищенням загальноосвітнім рівням в школах робітничої молоді УРСР на 1967–1968 н. р.
6. Орловский Ю. П. Справочник мастера: вопросы трудового законодательства / Ю. П. Орловский. – М. : Профиздат, 1998. – 240 с.
7. ДАК, ф. Р1114, оп. 1, спр. 34, арк. 1–18. Приказы Киевского межобластного управления профессионально-технического образования по учебно-производственным вопросам 26 января – 31 октября 1960 года.
8. ЦДАВОУ, ф. 4609, оп. 1, спр. 800, арк. 1–7. Сводный статотчет Госкомитета о численности работников, переведенных на пятидневную рабочую неделю с двумя выходными днями на 1 декабря 1967 года.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абрамова Катерина Анатоліївна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
2. **Алєко Оксана Анатоліївна**, аспірантка кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет".
3. **Аносов Іван Павлович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри анатомії і фізіології людини та тварин Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
4. **Бабенко Леонід Вікторович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
5. **Багрій Іванна Петрівна**, аспірантка кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету "Львівська політехніка", асистент кафедри соціології та соціальної роботи.
6. **Бадьора Сергій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, заступник начальника кафедри тактико-спеціальної підготовки Національної академії внутрішніх справ України.
7. **Бережна Таміла Іванівна**, завідувач сектору науково-дослідної та експериментальної роботи Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України.
8. **Біла Наталія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Білоусова Надія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Біляченко Галина Петрівна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.
11. **Бобир Світлана Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент завідувач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного університету ім. Т. Г. Шевченка.
12. **Бобро Артур Анатолійович**, аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Богушевич Ніна Володимирівна**, старший викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов, Чернігівській національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.
14. **Бойчевська Ілона Борисівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
15. **Вайнола Ренате Хейкіївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
16. **Вікторова Леся Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національна академія Служби безпеки України.
17. **Гурина Наталія Вікторівна**, викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.
18. **Гуцан Леся Андріївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут проблем виховання НАПН України, лабораторія трудового виховання і профорієнтації.
19. **Завацька Людмила Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
20. **Капська Алла Йосипівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М. П. Драгоманова.
21. **Кнодель Людмила Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Інститут кримінально-виконавчої служби, НАВС.
22. **Красницька Ольга Володимирівна**, викладач кафедри психології і педагогіки, Національний університет фізичного виховання і спорту України; аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Київський університет імені Бориса Грінченка.
23. **Коваль Оксана Євгеніївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психологічних та педагогічних дисциплін, Тернопільський національний економічний університет.
24. **Коляда Тетяна Василівна**, аспірант УДПУ імені Павла Тичини.

25. **Копил Оксана Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
26. **Коробченко Ангеліна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
27. **Кубанов Руслан Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, докторант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
28. **Лаухіна Інна Станіславівна**, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
29. **Малиношевський Руслан Васильович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут проблем виховання НАПН України, лабораторія соціальної педагогіки.
30. **Малько Наталія Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
31. **Маслова Марина Єнівна**, старший викладач кафедри професійної іншомовної підготовки факультету слов'янських та германських мов закладу освіти "Барановицький державний університет" (м. Барановичі, Білорусь).
32. **Маслов Юрій Всеволодович**, завідувач кафедри іноземних мов закладу освіти "Військова академія Республіки Білорусь" (м. Мінськ), заслужений вчитель Республіки Білорусь, кандидат педагогічних наук, доцент.
33. **Міщик Людмила Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.
34. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
35. **Отчич Сергій Валерійович**, інженер I категорії Інституту транспортних систем і технологій НАН України.
36. **Падун Алла Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Падун Ніна Олексіївна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри екології Національного авіаційного університету.
38. **Поприткіна Дурсунгозель Шамирадівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Проць Роман Омелянович**, старший викладач, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, кафедра спортивних дисциплін і методики їх викладання.
40. **Рассказова Ольга Ігорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія".
41. **Родчин Зоряна Ярославівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства, Івано-Франківський національний медичний університет.
42. **Самойленко Юлія**, аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.
43. **Сидорчук Марина Степанівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
44. **Соловйова Тетяна Геннадіївна**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Запорізького національного університету.
45. **Ушакова Людмила Іванівна**, аспірантка Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
46. **Харченко Сергій Якович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету.
47. **Шеремет Алла Михайлівна**, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
48. **Штурман Наталія Олександрівна**, викладач музичної школи м. Новгород-Сіверського.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми)

автор (співавтор) статті

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" 201__р.

Підпис