Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 2

ББК 74.58
УДК 371
Н34 **Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка** // За заг. ред. Нісімчука А.С., Бенери В.Є. – Кременець: ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2013. Вип.2. – 190 с.
Засновник і видавець: Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних вчених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами.

Голова редакційної колегії

Нісімчук А. С. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Заступник головного редактора

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Випускаючі редактори:

Василюк В. М. доктор медичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Волков А. Р. доктор філологічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Ломакович А. М. кандидат фіз.-мат. наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Пашечко М. І. доктор технічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Стронський Г. Й. доктор історичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Хома Г. П. доктор фіз.-мат. наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Чопик В. І. доктор біологічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Ярич В. Я. Заслужений діяч мистецтв України, Народний художник України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Нісімчук А. С. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Вихрущ А. В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);
Дем'янчук О. Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Дороніна Т. О. доктор педагогічних наук, доцент (Криворізький національний університет);
Плахотнік О. В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);
Сейко Н. А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);
Скільський Д. М. кандидат педагогічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Ополє, Польща);
Шевченко Г. П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);
Щербяк Ю. А. доктор педагогічних наук, доцент (ТНЕУ);

Літературні редактори

Волянюк І. О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Невідомська Л. М. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20322-10122 Р від 18.07.2013 р.

Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка підготовлено для внесення до переліку наукових фахових видань із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено на засіданні Вченої ради КОГПІ ім. Тараса Шевченка від 05.04.2013 р., протокол № 11.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів і коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень та побажань.

Електронні версії Наукового вісника Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка (випуски 1-2) розміщені на сайті інституту і на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського.

Сайт навчального закладу: www. kogpi.edu.te.ua

Веб-сторінка видання розміщена у розділі «Видавнича діяльність».

ББК 74.58

© ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2013
©Автори статей, 2013

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.671

к. пед. н., доц. **Арешонков В. Ю.**
(ЖДУ імені Івана Франка)

ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ ЗА ПРОГРАМАМИ 1923 – 1924 РОКІВ

У статті на архівних матеріалах висвітлюються особливості побудови навчального змісту шкільного суспільствознавства в Радянській Україні в 1923-1924 рр. Зроблено висновок, про диференціацію навчального змісту за типом населеного пункту (місто, село), за різновидом школи (школа селянської молоді, школа ФЗУ, школа робітничої молоді цукрової промисловості, земельна школа, сільськогосподарська школа тощо), за частиною території України (міська приморська школа, сільська приморська школа тощо), про відмінність змісту освіти в школах України порівняно зі школами РСФСР.

Ключові слова: суспільствознавча освіта, шкільна освіта, зміст освіти, навчальна програма.

В статье на архивных материалах высветлены особенности построения учебного содержания школьного обществоведения в Советской Украине в 1923-1924 гг. Сформулирован вывод о дифференциации учебного содержания по типам населенного пункта (город, село), по разновидности школы (школа сельской молодежи, школа ФЗУ, школа рабочей молодежи сахарной промышленности, земельная школа, сельскохозяйственная школа), по части территории Украины (городская приморская школа, сельская школа и. т.п.), об отличии содержания обучения в школах Украины в сравнении со школами РСФСР.

Ключевые слова: обществоведческое образование, школьное образование, содержание образования, учебная программа.

Basing on the archival materials the article presents specific features of the syllabus content of social science education in the Soviet Ukraine within the period of 1923-1924. The conclusion is made about the differentiation of educational content by locality type of school (city, town), the type of school (school of peasantry youth, trade schools, schools for young workers of the sugar industry, agricultural school, etc.). According to the territorial principle of division there are following types of schools: seaside city schools, seaside village school, etc. The difference between the curriculum content of education in schools of Ukraine compared to schools of the RSFSR.

Keywords: social science education, school education, educational content, curriculum.

Постановка проблеми. У наш час гостроти й актуальності набуває проблема побудови змісту шкільної суспільствознавчої освіти, що безперервно оновлюється і трансформується. За умов зламу світоглядної парадигми сучасного українського суспільства, пошуку нових ціннісних орієнтацій молоді та переходу нинішнього шкільного суспільствознавства на компетентнісну та діяльнісну основу актуалізується відповідний досвід початку 20-х рр. XX ст., коли схожі проблеми щодо зміни змісту шкільної освіти виникли перед науковцями і методистами новонародженої Радянської України. Цей суперечливий період розвитку суспільствознавства був надзвичайно плідним, залишивши багато матеріалів для конструктивно-критичного аналізу. Його вивчення і творче переосмислення є потенціалом для визначення принципів та шляхів

формування нового змісту шкільного суспільствознавства, оскільки сьогодні ми багато в чому повторюємо шлях науковців і методистів 20-х рр. ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування змісту суспільствознавчої освіти знайшла відображення в працях К. Баханова, О. Дятлової, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Приходько, Т. Самоплавської, І. Смагіна та інших. Проте аналіз публікацій, присвячених зазначеній тематиці виявив, що вітчизняні дослідники, аналізуючи навчальні програми та підходи до навчання, використовують в основному російські джерела і наукові дослідження (Л. Бущика, М. Богуславського, С. Єгорова та ін.), які побудовані на програмах шкіл РСФСР. А слід зазначити, що у першій половині 20-х років зміст програм із суспільствознавства в Україні відрізнявся від змісту російських програм. Комплексні програми в РРФСР вперше були видані в 1923 р., а в УРСР – у 1924 р. Зміст українських програм дещо відрізнявся від змісту програм НКО РРФСР, оскільки вони відбивали специфічні природні і виробничі умови України.

Отже, ***метою*** нашої статті є висвітлення на архівних матеріалах фонду 166 «Міністерство освіти України» Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України особливостей,структури та побудови навчального змісту шкільного суспільствознавства.

Аналіз документів і матеріалів Народного комісаріату освіти УСРР, виступів і промов організаторів освіти в Україні, зокрема доповіді Я. Ряппо «Організація методичної роботи» (1923 р.), дав змогу зробити висновок, що кардинальна зміна змісту всієї освіти, а суспільствознавчої зокрема, почалася тільки в 1923–1924 навчальному році [1, арк. 14].

Основним завданням і метою української школи в період диктатури пролетаріату визначалося надання вихованцям необхідного класового орієнтування в навколишній дійсності, і на цій основі – ґрунтовну підготовку класового борця на господарському та громадсько-культурному фронті. Зрозуміло, що це було можливо лише за певної системи організації суспільствознавчої освіти, вибору із загальної суми суспільствознавчих знань певного матеріалу, доцільним розташуванням цього матеріалу, його цільовою установкою і відповідною методикою його засвоєння. Концепція трудової школи у 1923 р. удосконалилася. В пояснювальній записці до плану і програми викладання на першому ступені єдиної трудової школи зазначалося, що трудова школа – це не тільки природний метод навчання дитини, але й школа соціального виховання громадян трудової держави, що відповідає соціальному ідеалу людини. Вступаючи до школи дитина потрапляє в нове для неї середовище чужих людей: своїх однолітків і вчителів. І завдання вчителя полягає в тому, щоб з одного боку допомогти прояву індивідуальних запитів і схильностей дітей, а з іншого боку сприяти зростанню обумовленої свідомістю і почуттями солідарності в керованій або віковій групі дітей [1, арк. 47].

Зазначалося, що «школа є ембріоном суспільного життя і як така, повинна бути за духом і організацією маленькою самоврядною громадою. Шкільне самоврядування повинно навчити дітей тієї спільної роботи в інтересах суспільства, в умовах якої кожен повинен пристосуватися і до всього суспільного в цілому і розуміти власні обов'язки по відношенню до колективу» [1, арк. 49 об.].

Основне завдання і основна проблема нових програм із суспільствознавства – пошук нового змісту навчання. Члени Науково-педагогічної секції зазначали, що для них не так важливими були навички і вміння учнів, скільки підбір дійсно нового і сучасного навчального змісту. Вважалося, що новий зміст потрібно опановувати і новим комплексним методом, який поступово перетворювався на універсальний. Становлення нового змісту суспільствознавчої освіти та створення програм супроводжувалося не тільки пошуком учительства різних регіонів, а й жвавими педагогічними дискусіями на багаточисельних з'їздах, конференціях, зібраннях, читаннях. Навчальні програми з суспільствознавства будувалися комплексно за лінією: рідний дім – дитячі установи – рідне село – місто – волость – повіт– губернія – Україна – планета Земля.

Основним новаторським методичним підходом до навчався закріплювався комплексний метод (комплексна система), при застосуванні якого весь навчально-виховний матеріал розбивається на низку тем, що вивчаються без поділу їх на окремі навчальні «предмети» [2, арк. 14]. Однак, зазначав у 1923 р. Я. Ряппо, поки кількість і зміст цих тем в програмах трудової школи Соцвиху не відповідає ні віковим можливостям учнів, ні кваліфікації вчителя, ні реальним можливостям школи [2, арк. 15]. Але комплексний метод, що застосовувався більш-менш задовільно в молодших концентрах семирічок, де інтерес учнів малодших вікових груп обмежувався питаннями загального характеру і поки не було потреби в систематичних методах дослідження процесів, створював значні труднощі в старших концентрах, і особливо в професійних навчальних закладах, де була необхідна систематика, аналіз, поглиблення і засвоєння мінімуму конкретних навичок. Оскільки до 1924 р. спроби комплексної побудови програми в профшколах були безуспішні, то Я. Ряппо пропонував поетапний перехід на новий універсальний метод навчання. Він рекомендував для початку групувати навчальний матеріал, у тому числі суспільствознавчий, з прив'язкою його до загальних і спеціальних знань за певною кваліфікацією. Наприклад, навчальні програми 1923 р. шкіл робітничої молоді цукрової промисловості, транспорту і сільського господарства із суспільствознавства, за змістом прив'язувалися до майбутньої професії учня і включали теми з культурології, політекономії, історії пролетарського і комуністичного руху, конституційного права, економіки, знань про профспілковий, молодіжний і жіночий рух:

– короткий нарис історії культури;

– теорія капіталізму: первісне капіталістичне накопичення; основи капіталістичного господарства; протиріччя капіталістичного способу виробництва; розвиток капіталізму;

– фінансовий капітал; концентрація і централізація виробництва; акціонерні компанії; теорія демократизації капіталу та її неспроможність, синдикати і трести; збільшення ролі банків; зрощення банків із промисловістю; захватна політика фінансового капіталу; державний капіталізм; світова війна; крах капіталізму;

– пролетарська диктатура; марксистське вчення про державу; Паризька комуна, як перша спроба пролетарської диктатури; радянська влада;

– комуністичне суспільство; знищення протиріч капіталістичного ладу; організація виробництва і розподіл в комуністичному суспільстві;

– утопічний і науковий соціалізм. Матеріалістичне розуміння історії; розбір комуністичного маніфесту;

– історія Р.К.П.; народництво; «Земля і воля»; народовольці і чорнопередільці; крах народників; виникнення робітничого руху; етапи та історія Р.С.Д.П.; лютнева і жовтнева революція; світова роль комуністичної партії; дрібнобуржуазні партії та їх роль в епоху пролетарської революції;

– завдання комуністичного інтернаціоналу; 2-й Інтернаціонал і його крах; організація всієї революційної пролетарської пропаганди під знаменами 3-го Інтернаціоналу;

– Конституція Р.С.Ф.С.Р.; огляд основних параграфів радянської конституції і порівняння їх з конституціями буржуазних держав;

– організація промисловості і землеробства в Р.С.Ф.С.Р.; електрофікація; продовольча політика в період війни і після 10-го з'їзду Р.К.П.; продподаток; кооперація; оренда; товарообмін з капіталістичними державами;

– профспілки та їх роль в капіталістичній державі і в Радянській Росії;

– поточні завдання комуністичної партії;

– комсомол;

– жіночий рух [2, арк. 9].

Як зазначалося в навчальній програмі для транспортної профшколи, зміст курсу суспільствознавства «охоплював основні моменти устрою суспільства, теорію та історію класової боротьби аж до диктатури пролетаріату… радянське будівництво, причому з

особливою докладністю необхідно зупинятися на політиці й організаційних формах у галузі промислового будівництва» [3, арк. 101].

У контексті завдань з реформування шкільної освіти Я. Ряппо значну увагу приділяв реформі змісту суспільствознавчої освіти, його структури та спрямованості. На основі порівняння навчальних програм із суспільствознавства в Україні і РРФСР він рекомендував ув'язати зміст шкільного суспільствознавства в масовій школі із змістом суспільствознавчої освіти у вищій школі, змістом політичної освіти в закладах профосвіти [4, арк. 17-18].

Основними навчально-методичними посібниками для вчителів суспільствознавства у 1924 р. на території України визначалися книги Б. Жаворонкова («Історія і суспільствознавство в школі», «Як працювати на суспільствознавстві», «Орієнтовні заняття по суспільствознавству») і Н. Крупської («Екскурсії по суспільствознавству»). [4, арк. 87-88].

У 1924 р. у проектах навчальних програм перших 4-х років чотирьохрічних та семирічних шкіл зазначалося, що програмний матеріал 1-го року навчання укладається в 5 комплексів: три з них природознавчого характеру – осінь, весна, зима і два суспільствознавчого – сім'я і школа. Планувалося ці комплекси опрацьовувати паралельно, встановлюючи тісний зв'язок між природою, працею і суспільством [4, арк. 5].

Зміст комплексів із суспільствознавства розглянемо на особливостях програми для шкіл приморського району України. Комплекс із суспільствознавства для 1-го року навчання передбачав, крім іншого, засвоєння учнем такого змісту: школяр і сім'я; члени сім'ї школяра; розваги членів сім'ї; зв'язок сім'ї школяра через рідних чи знайомих із селом; сільська праця; селянин і робітник та їх спільна боротьба проти буржуазії; житло школяра; сусіди дитини по будинку, Їх заняття, взаємні стосунки зі школярем; життя у дворі і на вулиці в різні пори року; школа; знайомство зі школою та її роботою; організація осередку «Червоне зернятко»; ланки «юних ленінців»; охорона школи від різних хвороб (гігієнічні навички, щеплення) [4, арк. 13-14].

На другому році навчання дитини розширювалася сфера її спостережень і в контексті змісту суспільствознавчої освіти поглиблювалася від сім'ї і школи до спостереження і вивчення свого населеного пункту і його околиць, знайомства з працею людини, що створює культурне життя. Таким чином природа, праця людей і суспільні відносини переплiталися між собою і весь матеріал розташовувався за трьома рубриками: природа, праця, суспільство. Комплекс із суспільствознавства для 2-го року навчання учнів міських шкіл приморського району, крім іншого, передбачав засвоєння учнем такого змісту: праця людей; види праці людей на морі: моряків, морських вантажників, працівника на маяку і т.і.; важкі сторони життя вантажників; небезпеки і багатство вражень у моряків; хліб, як предмет вивозу морем; спуски до моря; мости; порт і його споруди; зміцнення і облицювання берегів; мол і хвилеріз; маяк; пристань; види суден; навантаження й розвантаження суден [4, арк. 152].

Зміст курсу суспільствознавства для шкіл селянської молоді дещо відрізнявся:

1. Наша сільська рада і наш волвиконком. Як вони обираються, в які терміни і в якій кількості, хто має право вибиратися, хто не має права. Виборче право. Чим відрізняється радянське виборче право. Де більше захищають інтереси робітників і селян.

2. Структура радянської влади. Сільські ради, волосні, повітові, губернські та обласні. З'їди Рад та їх виконкоми, з'їзди рад ЦВК, Раднарком. Автономні та національні республіки як братський союз робітників і селян. Основні положення Конституції СРСР.

3. Перші закони Радянської влади після Жовтня. Декрет про мир, про землю, про націоналізацію фабрик, заводів і банків, про 8-годинний робочий день.Державна діяльність радвлади.

4. Народні комісаріати, їх функції. Як обороняється СРСР проти буржуазії (Червона армія). Засоби, необхідні для роботи радорганов і звідки вони беруться. Величезність території СРСР. Чисельність населення, класовий склад. Необхідність

сільськогосподарського податку. Кому робити пільги. Податки у нас і за кордоном. Куди йшли податки при царизмі. Поступове зменшення податків з розвитком господарства. Що таке волосний бюджет і на що він йде.

5. Стан сільського господарства у СРСР. Обстеження потужностей сільського господарства в нашому селі а) по землі, б) по худобі; в) за знаряддям, робочою силою, співвідношення цих елементів. Класові групи в селі: біднота, середняки, куркулі. Наймити. Кооперація – знаряддя боротьби з куркульством. Компартія і кооперація. Що таке профспілка. Селянські комітети взаємодопомоги.

6. Село без міста – місто без села. Без промисловості сільське господарство не підняти. Трести й синдикати. Що промисловості треба від сільського господарства та навпаки. Як відбувається обмін. Приватна промисловість і торгівля. Приватна торгівля в селі. Як з нею боротися. Споживкооперація.

7. Земельна політика радянської влади. Розподіл землі в царській Росії. Які вимоги селян. Що дали селянам закони радянської влади. Земельний кодекс – сутність та значення. Заходи підняття сільського хазяйства. Значення сільськогосподарської виставки, агропропаганда.

8. Суспільний побут сучасного села і пережитки в ній старого. Організація народної освіти в нашому селі. Культурне життя в селі. Грамотність. Поширення книг і газет. Школа, хата-читальня, клуб.

9. Ленін і Російська Комуністична партія. Комунізм і селянство. Біографія Леніна. РКП. Що дала революція. Обов'язок кожного комуніста. Програми РКСМ. Ленінські заповіти.

10. Перше Травня – міжнародне свято праці. Історія. Комінтерн. Міжнародне становище СРСР [5, арк. 207-208].

Програма із суспільствознавства для шкіл ФЗУ (1924 р.) Київщини складалася з двох частин: курс пропедевтичний і курс систематичний. Пояснювальна записка до програми наголошувала, що навчальний зміст суспільствознавства повинен був ґрунтуватися не тільки на принципі поєднання навчального матеріалу із сучасністю, а й на принципі науковості, який розуміли як одночасне засвоєння учнями наукової системи марксизму і методу історичного розуміння суспільства. Такий підхід до навчального змісту суспільствознавства продукувався завданнями шкіл ФЗУ, а саме: «школи ФЗУ є школами бойової підготовки «Молодої гвардії» пролетарської революції. Тут мало політичної грамоти, достатньої для пересічного бійця Червоної армії праці. Випускник школи ФЗУ покликаний відігравати роль, відповідну ролі політбійця (молодшого політскладу) в лавах військової Червоної армії. Він повинен не тільки здобути знання і революційний світогляд, але й засвоїти знання громадянського світогляду. Більш того засвоєння матеріалістичного методу і набуття навичок самостійно розбиратися в явищах суспільного життя з позицій інтересів практики пролетарської революції – є основним завданням курсу суспільствознавства в школах ФЗУ» [6, арк. 15]. Весь курс повинен крім цього будуватися з певним ухилом у бік практики, в бік «прикладного суспільствознавства». У пояснювальній записці до програми зазначалося, що незважаючи на схожість історичної частини пропонованої програми із звичайними програмами історії або історії культури, по суті, курс суспільствознавства залишався цілком своєрідним, пристосованим до особливих завдань які стояли перед школами ФЗУ.

Оскільки метою програми визначалося не перерахування тих фактів, знати які повинен кожний школяр, а вказівка на ті суспільні утворення, які повинні послужити матеріалом для практичного засвоєння методу історичного матеріалізму, то «матеріал повинен бути представлений в його живому стані процесу, а не у вигляді вирваного з конкретної історичної обумовленості застиглого «факту»» [6, арк. 16].

Відповідно до такої мети і завдань вважалося за доцільне формувати зміст курсу за історико-хронологічним принципом, але «монолітно». Це означало відсутність окремих курсів з історії, наприклад господарських форм, класової боротьби, історії національних рухів, релігії, оскільки для отримання знань таке розчленовування предмета зручне, але для засвоєння марксистського методу – «нікуди не годиться» [6, арк. 16].

Викладач мав висвітлити перед учнями певну суспільну формацію в її найбільш яскравих типових рисах базису і всіх надбудов у конкретних умовах середовища (місце і час). Після цього, починався «суспільний аналіз» цієї суспільної формації за допомогою методу історичного матеріалізму. В якості допоміжного матеріалу залучалися результати раніше поставлених дослідів. Саме для такої роботи були необхідні порівняльно-історичний метод та певний запас історичних знань.

В результаті кожного проведеного у такий спосіб суспільствознавчого досліду в учнів мало залишитися уявлення про взаємини між базисом, надбудовою, а також про діалектичний процес, що дав життя конкретній суспільній формації. Розвиток виробничих сил, як основа процесу, мав при цьому висвітлюватися особливо яскраво. Таким чином, від бесіди до бесіди протягом всього курсу повинен був накопичуватися матеріал та методологічні навички в пізнанні суспільних явищ, які планувалося підсумувати та остаточно оформити на четвертому році навчання в курсі основ історичного матеріалізму. Через весь курс червоною ниткою мала проходити історія комунізму. Весь суспільний розвиток мав бути представлений: від первісного комунізму, через його заперечення за індивідуальних форм господарства, до нового комунізму – синтезу на виробничо-ускладненій основі. Вказувалося на необхідне відзначати кожне комуністичне явище суспільного життя і в сфері класової боротьби, і в сфері ідеології. Вважалося, що елементом, який зв'язував курс з сучасністю мало стати обов'язкове виділення своєрідних форм суспільного розвитку на кожній його стадії в Східній Європі взагалі, в Росії і на Україні зокрема. Значення такого виділення потрібно було розшифрувати перед учнями. Воно мало підготувати в кінцевому рахунку матеріал для твердої впевненості, що саме Росія виступила в ролі ініціатора світової пролетарської революції.

Як зазначалося у програмі, основне завдання курсу, – дати учням «практичну підготовку до громадської роботи, підготовку, засновану на науковій теорії, а разом з тим зв'язати історичну побудову курсу з вимогами і запитами поточного моменту – відображеними на загальній схемі розподілу курсу в часі» [6, арк. 16].

Пропедевтичний курс мав на меті з елементами пропаганди зафіксувати засадничі положення для вивчення курсу, «дати необхідні знання, підходи до вивчення суспільних явищ, закріпити тісний зв'язок між теорією і практикою, між життям і наукою, між виробництвом і суспільством в цілому» [6, арк. 19].

Висновки. Отже, у 1923-24 рр. в Україні здійснювався перехід до навчання інтегрованого суспільствознавства на основі комплексного методу як універсального. Паралельно залишалися як окремі курси в певних різновидах навчальних закладів економічна географія України та українознавство. Аналіз програм виявляє диференціацію навчального змісту за типом населеного пункту (місто, село), за різновидом школи (школа селянської молоді, школа ФЗУ, школа робітничої молоді цукрової промисловості, земельна школа, сільськогосподарська школа тощо), за частиною території України (міська приморська школа, сільська приморська школа тощо), відмінність змісту в школах України порівняно зі школами РСФСР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 3, спр. 893, арк. 64.
2. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 3, спр. 554, арк. 179.
3. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, спр. 217, 230 арк.
4. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, спр. 352, 244 арк.
5. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, спр. 363, 320 арк.
6. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, спр. 364, 60 арк.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

УДК 373:001.89 (092)
д. пед. н, доц. **Гнізділова О. А.** (ПНПУ)

ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСОРА М. ЧЕПІЛЬ

У статті досліджено системотворчі й ціннісносмислові принципи становлення і розвитку науково-педагогічної школи доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Марії Миронівни Чепіль, висвітлюються основні наукові здобутки представників школи. Головну увагу зосереджено на розкритті основних граней її науково-педагогічної діяльності як наукового керівника дисертаційних досліджень, редактора фахових наукових збірників і часописів, члена спеціалізованих учених рад, рецензента наукових видань.

Ключові слова: Марія Чепіль, науково-педагогічна школа, учений, учні, науковий лідер, науково-дослідницька діяльність, дослідницький колектив.

В статье исследовано системообразующие и ценностносмысловые принципы становления и развития научно-педагогической школы доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедры общей педагогики и дошкольного образования Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко Марии Мироновны Чепиль, освещаются основные научные достижения представителей школы. Главное внимание сосредоточенно на раскрытии основных граней ее научно-педагогической деятельности как научного руководителя диссертационных исследований, редактора профессиональных научных сборников и журналов, члена специализированных ученых советов, рецензента научных изданий.

Ключевые слова: Мария Чепиль, научно-педагогическая школа, ученый, ученики, научный лидер, научно-исследовательская деятельность, исследовательский коллектив.

In the article investigated the backbone and valuable semantic principles of formation and development of scientific – pedagogical school of doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of education and early childhood education of Drogobych State Pedagogical University named after Ivan Franko. Mariy Mironivny Chepil, highlights the major scientific achievements of the representatives of the school. The main attention is focused on uncovering key facets of scientific and educational activities as supervisor of dissertation research, professional scientific editor of anthologies and journals, a member of specialized scientists councils reviewer of scientific publications.

Keywords: Maria Chepil, scientific – pedagogical school, scientist, students, academic leader, research activities, the research team.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні виняткового значення набуває пошук нових форм професійного зростання викладача вищої школи, здатного інноваційно мислити, відчувати нові тенденції освітнього простору і творчо на них реагувати. Очевидною є об'єктивна потреба вивчення досвіду провідних науково-педагогічних шкіл, які виступають особливим науковим середовищем творчого пошуку, насиченого інформаційного простору, свободи генерування й реалізації інноваційних ідей, наукової комунікації.

Аналіз наукової літератури свідчить, що останнім часом педагогічна наука збагатилася численими дослідженнями, в яких автори (А. Бойко, О. Гнізділова, О. Дубасенюк, Л. Зеленська, О. Карпенко, О. Кобрій, В. Кузьменко, М. Лещенко, І. Сіра, Н. Слюсаренко, І. Стражнікова, Л. Попова та інші) розкривають генезу окремих науково-педагогічних шкіл України, з позицій персоніфікації аналізують діяльність їх наукових лідерів [1; 2; 3; 4; 5]. Водночас, плідна діяльність науково-педагогічної школи М. Чепіль, звернення до малодосліджених питань організації виховання в освітніх закладах із

позицій історичної ретроспекції, розробка регіонального компоненту історико-педагогічних досліджень у межах цієї школи потребують додаткового аналізу. Відтак, ***метою наукового пошуку є*** дослідження системотворчих і ціннісносмислових принципів становлення і розвитку науково-педагогічної школи професора Марії Чепіль, аналіз провідних напрямів досліджень її учнів.

Виклад основного матеріалу. Наголосимо на винятково важливому одностайному твердженні дослідників, що наукову школу може створити лише вчений із яскраво вираженою креативністю, який спроможний виконувати роль невтомного генератора ідей і здатний критично аналізувати й синтезувати результати досліджень. Саме науковий лідер є ключовою умовою зародження, розвитку й плідної життєдіяльності наукової школи. Прикладом такої людини є Марія Миронівна Чепіль – доктор педагогічних наук, професор, лідер наукових розробок, котра не тільки душею вболіває за національну освіту, а й власним життям і творчістю додає їй наснаги та оптимізму [3, с. 348]. У полі її наукових зацікавлень проблеми історії української освіти і виховання другої половини XIX – XX ст., загальної і порівняльної педагогіки, теорії і методики виховної роботи, розвитку вищої освіти в контексті європейського освітнього простору.

Для того, щоб розкрити витоки становлення її науково-педагогічної школи, концентруємо увагу на вивченні життєвих реалій особистості вченої, що сприяли її науковому розвитку. Аналіз біографічних фактів свідчить, що батьки Марії Миронівни прищепили їй звичку до систематичної праці, навчили самостійно шукати відповіді на всі життєві проблеми і вирішувати їх. Навчання у школі (1968-1976), Самбірському культурно-освітньому училищі (1976-1979), потім у Київському інституті культури імені О. Корнійчука (1981-1986), а згодом робота, яку розпочала у культурно-освітніх установах Дрогобиччини вплинули на її інтелектуальний розвиток, форування характеру, стали підгрунтям наукових зацікавлень [3, с. 10-11; 4, с. 288].

Навчання у Київському інституті культури – це якісно новий період дозрівання до виконання обов'язків майбутнього наставника учнів, студентів, а також молодих дослідників. Це роки, проведені серед колег і викладачів, набуття першого досвіду написання заміток, статей до місцевої газети, це і спортивні перемоги, активна участь у роботі органів місцевого самоврядування, участь у художньо-творчих колективах, а головне, однак, спілкування з багатьма витатними вченими того часу, серед когорти яких доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН СРСР і України Василь Іванович Чепелєв. Ці зустрічі залишили незабутнє враження у її свідомості і допомогли розправити крила до самостійного польоту [3, с. 351].

З 1992 року діяльність педагога й ученої пов'язана з Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка, де вона працює викладачем, старшим викладачем, доцентом, професором. 1993 року М. Чепіль успішно захистила кандидатську дисертацію на тему «Клубна аматорська діяльність як фактор формування у підлітків потреби в читанні» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (науковий керівник – професор В. Чепелєв) [3, с. 11-12; 4, с. 288].

Доленосним у її польшому житті стало скерування у докторантуру Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника у 1998 році. Надана їй можливість наукового розвитку була використана повністю, що дало можливість презентувати свої досягення на численних конференціях і в публікаціях, налагодити контакти з науковцями в Україні й за її межами, опублікувати монографію, достроково завершити дисертацію на тему «Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (1848-1939 рр.)» (науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України Б. Ступарик) [3, с. 12-13; 4, с. 288].

Нині М. Чепіль завдячує долі за можливість працювати і отримувати досвід знаменитиго наставника – професора, завідувача кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника Богдана Михайловича Ступарика. Віддаючи шану його величі, вона завжди підкреслює, що він був для неї взірцем дослідника і людини. Б. Ступарик допоміг їй повірити у себе, власні сили,

доцільність обраного шляху і наповнив життя багатим змістом наукових і загальнолюдських стосунків [2, с. 354]. Він навчив вивчати педагогічну спадщину минулого не ізольовано, а на тлі тих процесів, які відбуваються в світі.

Публічний захист дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки відбувся на засіданні спеціалізованої вченої ради Харківського державного педагогічного університету імені Г. Сковороди 31 січня 2002 року. Вчене звання прфесора вона отримала 2003 року. У 2005 році професор М. Чепіль очолює кафедру педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка. Саме в стінах цієї освітньої установи повністю розкрився її багатогранний талант як ученої, доброзичливого і вимогливого наставника молодих дослідників, організатора наукових пошуків. У цей час розширюється і спектр її власних наукових зацікавлень проблемами історії освіти і виховання в Західній Україні й Польщі упродовж XIX – XXI ст.

Нині М. Чепіль – завідуюча кафедрою загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка, а водночас завідувач кафедри історії виховання і порівняльної педагогіки Люблінського університету ім. Марії Кюрі-Склодовської. За її мудрого керівництва кафедра перетворилася на осередок наукової, методичної роботи, стала провідним центром підготовки науково-педагогічних кадрів. Упродовж останніх чотирьох років кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти займає перше місце за результатами наукової роботи.

Професор М. Чепіль є також очільником науково-педагогічної школи. Дослідницька робота молодих науковців із проблем виховання підростаючих поколінь, стрижнем яких є українська національна ідея, стала основою заснування у 1999 р. науково-педагогічної школи "Історія, теорія і практика української освіти і виховання", біля витоків якої стояв професор Б. Ступарик (1940-2002 рр.). Магістральною метою школи є вивчення історії вітчизняної освіти, теорії і методики виховання з позицій нового педагогічного мислення, на основі інтеграції мудрості народної педагогіки, здобутків прогресивної педагогічної думки, найновіших досягнень виховної практики задля доведення її значущості для сучасної освіти України. Суттєве місце займає вивчення творчої спадщини українських громадсько-культурних діячів і педагогів минулого (М. Галущинського, Ю. Дзеровича, А. Лотоцького, І. Филипчака, І. Франка, І. Ющишина, Я. Яреми та ін.) [3, с. 7; 6].

Особливу увагу М. Чепіль приділяє підготовці науково-педагогічних кадрів. Вона виплекала цілу плеяду наукових прихильників, які охоче транслюють і всіляко примножують ідеї свого вчителя, пристрасно і самовіддано сприяють поступові національної освіти. Якщо характеризувати діяльність наукової школи в контексті предметної широти досліджень, то вона охоплює різноманітні аспекти:

- історія школи й освіти на Галичині та в цілому Україні (Л. Прокопів, 2006 р., М. Кобрій, 2007р., А. Федорович, 2008 р., Н. Іваників, 2009 р. та ін.);
- проблеми національного, громадянського, полікультурного, естетичного виховання учнівської молоді в історичній ретроспективі та на сучасному етапі розвитку української школи (Г. Гуменюк, 2000 р., О. Бенца, 2004 р., Я. Яців, 2005 р., Г. Розлуцька, 2006 р., Л. Левицька, 2007 р., Л. Стахів, 2007 р., Т. Цибар, 2008 р., А. Возняк, 2008 р., І. Паласевич, 2011 р. та ін.);
- творча спадщина діячів освіти Західної України і Польщі XIX – початку XX століття (Н. Дудник, 2008 р., Р. Вишнівський, 2010 р., Г. Савчин, 2012 р. та ін.)

Науковці школи досліджують зміст підготовки вчителів та наукових кадрів у педагогічних ВНЗ, історичні та методичні аспекти виховання, зміст позакласної виховної роботи в школі, розробляють інноваційні навчально-виховні технології. Під науковим керівництвом М. Чепіль за останні роки було захищено декілька кандидатських дисертацій, результати яких збагатили українську педагогічну науку зарубіжним освітнім досвідом (М. Винарчик, Франція; О. Карпенко, Німеччина; Ю. Яким, Польща).

Матеріали наукових досліджень М. Чепіль й її учнів стали підґрунтям захищених під її керівництвом 16 кандидатських дисертацій та покладені в основу колективних монографій і навчальних посібників «Громадянське виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919-1939 рр.)» (2004, О. Бенца), «Естетичне виховання учнівської молоді на Закарпатті (1919–1939 рр.)» (2007, Т. Цибар), «Антін Лотоцький – педагог, громадський діяч (1881–1949)» (2008, Н. Дудник), «Підготовка вчителя трудового навчання: історія, реалії та перспективи» (2008, А. Федорович), «Теорія і практика формування творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі (друга половина XX – початок XXI ст.)» (2009, А. Возняк), «Підручник як чинник родинного виховання молодших школярів у Західній Україні (1919–1939 рр.)» (2010, Л. Стахів) тощо.

Нині її наукова школа нараховує близько тридцяти науковців, більшість з яких плідно працює на педагогічній ниві, отримала наукові ступені та вчені звання. Це здібна й талановита університетська молодь України та Польщі, яка продовжує навчання в аспірантурі та докторантурі [6]. Вихованці М. Чепіль є викладачами вищих навчальних закладів Західної України, учителями шкіл Львівщини і Закарпаття [4, с. 290].

Важливим є те, що М. Чепіль поєднує у собі твердість, реалізм, дружелюбність, серйозність і водночас почуття гумору. Вони допомагають підбирати творчу молодь і навчати мистецтву дослідження, створювати в творчому колективі ділову, доброзичливу атмосферу. Перспективний науковець, відшукує мислячих і здібних учнів, залучає їх до дослідницької діяльності, передає їм власні ідеї, методики, гіпотези. І в цьому могутність і тривалість існування науково-педагогічної школи М. Чепіль.

Незважаючи на кількісний приріст членів науково-педагогічної школи, М. Чепіль не полишає активної науково-дослідної, викладацької, громадської роботи. Вона є членом експертної ради з освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України з акредитації та ліцензування вищих навчальних закладів, координатором міжнародного товариства Montessori Research Europe (Mo.Re) в Україні, членом Польського товариства опікунської педагогіки, Львівської організації Всеукраїнського педагогічного товариства імені Григорія Ващенка [4, с. 291].

Важливим напрямком наукової діяльності професора М. Чепіль є участь у роботі спеціалізованих учених рад. Вона входить до складу спеціалізованих учених рад із захисту докторських та кандидатських дисертацій у: Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка (упродовж 2004 – 2010 рр.), Прикарпатському національному університеті імені В. Стефаника (упродовж 2002 – 2005 рр.); Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського (упродовж 2005 – 2008 рр.), Дрогобицькому державному університеті імені І. Франка (з січня 2008 р. до сьогодні), член Наукової ради Інституту педагогіки Університету імені Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща) – (з 2004 р. до сьогодні). Досить часто вона дає відгуки на автореферати дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата педагогічних наук. М. Чепіль неодноразово виступала офіційним опонентом на захистах кандидатських і докторських дисертацій. Вона зініціювала відкриття постійно діючої докторантури за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, аспірантури зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання при Дрогобицькому університеті.

Ідентифікувати її науково-педагогічну школу дозволяє активна педагогічна діяльність і багаторічна продуктивність, що характеризується як кількісними, так і якісними показниками. Відомий учений, висококваліфікований викладач вищої школи, М. Чепіль – автор більше двохсот праць наукового і науково-методичного характеру, опублікованих англійською, польською, російською та українською мовами. Серед них 10 монографій, 14 збірників наукових праць, 22 навчальних посібники. З-під пера дослідниці побачили світ 3 навчальних посібники, які рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України «Формування національної свідомості української молоді Галичини (1838-1939 рр.)» (2005), «Педагогічні технології» (2011), «Порівняльна педагогіка» (2011).

Вона є науковим редактором монографій, членом редакційної колегії фахових науково-педагогічних видань (часопис "Молодь і ринок", науково-методичний журнал "Гірська школа Українських Карпат", редактором розділу – «Педагогіка» фахового збірника наукових праць "Людинознавчі студії", "Lubelski Rocznik Pedagogiczny" та ін.), керівником наукової теми – Українська освіта в контексті трансформаційних суспільних процесів (державний реєстраційний номер 0108U007644).

Як педагог і вчений, М. Чепіль користується заслуженим авторитетом і повагою в Україні та за її межами. Це потверджують публікації М.М. Чепіль, які побачили світ в останні роки в Польщі, а також видання, спільно підготовлені з польськими дослідниками. Зокрема, недавно вийшла з друку колективна праця «Європейський спільний освітній простір та освітні перетворення в Польщі й Україні (1989-2006)» за редакцією Марії Чепіль та Ришарада Кухи. Щойно побачила світ одноосібна монографія «Ciernistą drogą. : Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzczypospolitej (1848 – 1939)», видана Польським науковим товариством (2011, 444 с.). Про значення її наукового ужинку свідчать аргументовані оцінки з боку авторитетних польських професорів Анджея Майснера, Йоланти Шемпрух [3, с. 347]. М. Чепіль як професор гуманітарних наук Люблінського університету ім. Марії Кюрі-Склодовської прагне донести науковий доробок українських дослідників до польського читача шляхом публікацій на сторінках польських часописів і збірників наукових праць. Тільки у педагогічному щорічнику «Lubelski Rocznik Pedagogicznh» за сприяння М. Чепіль опубліковано 31 статтю українських науковців.

Науковець, як твердить М. Чепіль, повинен залишати після себе слід для інших, відкривати для педагогів нові й досі незвідані сторінки своєї професії, бути добрим вчителем, методистом, порадником, вихователем [3, с. 336]. Саме ці характеристики притаманні їй по-праву. Вона глибиною знань надихає до пошуків, уміло вибудовує стратегію спільної наукової діяльності, вселяє віру в доцільність та вартісність пошуків кожного, хто став на науковий шлях [3, с. 342]. Для своїх учнів вона не лише науковий керівник, вона – однодумець, старший товариш, людина, яка вміє критично оцінити свої здобутки, бачить песпективу подальшої наукової праці, може скласти план-проект своїх пошуків. Для своїх учнів, серед яких багато кандидатів педагогічних наук, М. Чепіль є ідеалом педагога-наставника, педагога-дослідника.

Як талановитого педагога і учену, М. Чепіль нагороджено медаллю НАПН України «Ушинський К.Д.» (2012 р.). За плідну наукову діяльність вона отримала індивідуальні нагороди II ступеня (2007) та III ступеня (2010) ректора Університету Марії Кюрі-Склодовської. Їй призначено обласну іменну премію для відомих учених і знаних фахівців наукових установ АН України та вищих навчальних закладів (2007 р.). За плідну наукову працю, особистий внесок у підготовку кваліфікованих спеціалістів для педагогічної галузі України (2010 р.), розвиток вітчизняної науки і освіти (2011 р.) вона відзначена грамотами Львівської обласної державної адміністрації.

Висновки. Науково-педагогічна школа професора М. Чепіль – дослідницький колектив однодумців, в якому органічно зливаються спілкування і пізнання, науковий пошук і навчання дослідницькій майстерності, генерування нових ідей, їх дбайливе збереження і відстоювання та постійне відтворення поколінь учених. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що творчий доробок, результати наукової праці й підсумки педагогічної діяльності М. Чепіль дозволяють на сучасному етапі говорити про сформовану нею науково-педагогічну школу дослідників вітчизняної історії педагогіки XX ст. Розвідки представників наукової школи професора М. Чепіль збагатили педагогічну науку цінним матеріалом про особливості розвитку національної ідеї у змісті діяльності інститутів виховання, теорію і практику виховання учнівської молоді Галичини, західних земель України та держави вцілому, специфіку підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у вітчизняній педагогіці XX століття, освітньої діяльності педагогів-практиків, культурно-освітніх діячів регіону у галузі терії і практики виховання в ретроспективі, особливості реалізації завдань патріотичного, громадянського,

естетичного виховання в європейському освітньому просторі, визначили перспективи використання провідних ідей минулого у сучасних закладах освіти України. Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на розкриття перспектив розвитку науково-педагогічних шкіл у галузі педагогіки в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України XX століття: теорія, досвід, перспективи: монографія / О. А. Гнізділова // Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : Вид-во ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – 388 с.

2. Грані педагогічної творчості: Наукова школа Марії Миронівни Чепіль : наук.-метод. посібник / Упоряд. О. Кобрій. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2006. – 132 с.

3. Життя у творчості й красі : до 20-ліття науково-педагогічної діяльності доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Марії Миронівни Чепіль : наук.-метод. посібник / Упорядник Ореста Карпенко. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – 380 с.

4. Знайомтесь з колегою: професор М.М. Чепіль / В. В. Кузьменко, Н.В. Слюсаренко // Таврійський вісник. – 2012. – №4(40). – С. 287-291.

5. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр./ За ред. В. Кременя,Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 692 с.

6. Чепіль Марія Миронівна /[Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://schools-ua.at.ua/index/chepil_marija_mironivna/0-37

Рецензент: д. пед. н., проф. Федій О. А.

УДК 37(477) (09) + 37.035.6

Ткачук М. М. (УДПУ)

ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ СУЧАСНОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті доводиться, що в сучасних умовах глобалізаційних трансформацій, побудови нової парадигми виховання, доцільним є звернення до педагогічної думки України другої половини XIX – початку XX століття, в якій були сформульовані концептуальні засади національного виховання. Прослідкована еволюція та обґрунтована змістова сутність національного виховання досліджуваного періоду: формування національної ідеї та національної ментальності, розвиток і збереження української культури як окремого, специфічного утворення. Наголошено на визначальній ролі української мови, як засобу формування базових цінностей існування суспільства та основи становлення української національної школи.

Ключові слова: національне виховання, зміст національного виховання, педагогічна думка України, загальнолюдські та національні цінності.

В статье обосновывается, что в современных условиях глобализационных трансформаций, построения новой парадигмы воспитания, целесообразным представляется обращение к педагогической мысли Украины второй половины XIX – начала XX столетия, в которой были сформулированы концептуальные основы национального воспитания. Прослеживается эволюция и обосновывается сущность национального воспитания рассматриваемого периода: формирование национальной идеи и национальной ментальности, развитие и сохранность украинской культуры как

отдельного, специфического образования. Акцентировано на роли украинского языка как средства формирования базовых ценностей существования общества и основы становлення украинской национальной школы.

Ключевые слова: национальное воспитание, содержание национального воспитания, педагогическая мысль Украины, общечеловеческие и национальные ценности.

The article proves that in today's globalization transformations, construction of a new paradigm of education, it is appropriate to appeal to pedagogical thought of Ukraine in the second half of the nineteenth – early twentieth century, which was the conceptual framework of national education. The evolution and grounded semantic essence of national education of the studied period: the formation of the national idea and national mentality, development and preservation of Ukrainian culture as separate, specific formation are traced. The crucial role of the Ukrainian language is emphasized as a means of basic values of society existence and the basis of Ukrainian national school formation.

Key words: national education, the content of national education, pedagogical thought of Ukraine, universal and national values.

Постановка проблеми. Суспільно-політичні та соціально-економічні процеси, що відбуваються в Україні, вимагають нового педагогічного бачення проблем виховання особистості, нових підходів до виховання молоді, серед якої сьогодні спостерігаються процеси соціальної апатії, втрати духовних орієнтирів, неусвідомленого засвоєння культурних норм, що мають сумнівну цінність. Серед частини студентської молоді поширені байдужість до національних справ, невміння й небажання ідентифікувати себе з українською нацією, індиферентність та недооцінка випробуваних віками цінностей – рідної мови, мистецтва, культури, традицій і звичаїв свого народу.

Глобалізаційні процеси, які охопили всі ланки людської цивілізації, не обійшли стороною і вищу освіту. Гуманістичне спрямування освіти, формування всебічно-розвиненої людини, поєднання інтересів особистості із загальнолюдськими цінностями та інтересами стали реальністю нашого сьогодення. Тому постає потреба в реалізації нової парадигми виховання на ґрунті загальнолюдських цінностей та за умови збереження української національної ідентичності. Переглядаються усталені форми виховної діяльності, вибудовуються тенденції її розвитку. Відповіддю на виклики сучасного світу має стати національне виховання студентської молоді, котра формуватиме ядро української інтелігенції на основі національної ідеї.

Національне виховання має стати фундаментом становлення світогляду молодої людини, на якому формуються фахові знання та професійна відповідальність. Головною метою національного виховання студентської молоді є формування свідомого громадянина – активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів.

У зв'язку із цим посилюється увага до унікальної української історико-педагогічної спадщини, і, зокрема, педагогічної думки України другої половини XIX – початку XX століття, в якій були сформульовані концептуальні засади національного виховання та обґрунтований виховний ідеал на основі національної ідеї й з урахуванням ідеалів зарубіжної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень. Сучасна педагогіка намагається визначити основні стратегічні позиції щодо виховання української молоді, які б поєднували систему нових принципів і категорій, з підґрунтям кращих зразків виховного ідеалу минувшини, що документально засвідчено у «Концепції виховання підростаючого покоління суверенної України» (1991), «Концепції безперервної системи національного виховання» (1994), «Концепції національного виховання» (1994), «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти» (1996), «Концептуальних засадах демократизації та реформування освіти в Україні» (1997), «Державній національній програмі «Освіта.

Україна XXI століття»» (1993), «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» (2002), «Концепції національного виховання студентської молоді» (2009).

У Національній доктрині розвитку освіти України наголошується, що «Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури» [4].

Законодавчо закріплені зміни, що відбулись у системі освіти України, підготували ґрунт для прийняття цивілізаційних стандартів і цінностей, представлених у працях О. Вишневського, І. Зязюна, П. Кононенка, А. Погрібного, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича.

Теоретичні основи українського виховання в історичному аспекті і з позицій сьогодення розкрито у працях І. Беха, О.Вишневського, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кузя, Ю. Руденка, З. Сергійчук, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, П. Щербаня та інших.

Національно-освітнім спрямуванням наповнені історико-педагогічні праці вчених Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Гупана, І. Зайченка, О. Любара, Н. Опанасенко, Н. Побірченко, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Є. Сявавко.

Особливу увагу в аспекті розглядуваної проблеми привертає праця Н.Побірченко «Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття)» (Київ, 2002), в якій висвітлено культурно-національний характер педагогічної та науково-просвітницької діяльності членів українських Громад.

Заслуговують на увагу наукові розвідки щодо окремих аспектів змісту національного виховання. Зокрема, історичне висвітлення національної спрямованості змісту шкільних підручників стало центральним питанням дисертаційних досліджень І.Козак, Н.Кузьменко та ін.

Однак, історіографічний огляд проблеми дає підстави стверджувати про відсутність комплексного дослідження змісту національного виховання у педагогічній думці України другої половини XIX – початку XX століття. У науковій літературі наявне лише його фрагментарне висвітлення.

Постановка завдання. На сучасному етапі розвитку української освіти, коли відбуваються зміни в духовності народу, джерелом збагачення теорії і практики національної системи виховання, визначення перспективних шляхів її розвитку слугують дослідження проблем змісту національного виховання підростаючого покоління. Мета нашої статті: обґрунтувати змістову сутність національного виховання у педагогічній думці України другої половини XIX – початку XX століття, виділивши суттєві ознаки та акцентувавши на їх важливості для сучасного етапу модернізації системи виховання.

Виклад основного матеріалу. Відродження української держави, викликане до життя демократизацією суспільства, пріоритет загальнолюдських цінностей, високе призначення особистості в культурно-духовному, соціально-політичному розвитку України як сучасної європейської розвинутої держави, зумовили актуалізацію культуротворчої, культуроформуючої функцій освіти, адже саме в навчанні та вихованні має зростати індивідуальний духовно-практичний досвід молоді, формуватися її ціннісні орієнтації, і повернули суспільство до витоків національної системи виховання, яка ґрунтується на міцних підвалинах культури рідного народу.

Національне виховання передбачає визнання національних цінностей як визначальних. До них належать: українська ідея, що втілює в собі прагнення до

державності та соборності, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, почуття національної самопошани і гідності, історична пам'ять, повага до державних та національних символів та до Гімну України, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, повага до Конституції України і до обраних демократично владних чинників, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави та прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидія антиукраїнській ідеології, прагнення до розвитку духовного життя українців тощо.

Серед названих вище національних цінностей сьогодні на особливу увагу заслуговують відродження національної (історичної) пам'яті та національної гідності. До чинників відновлення історичної пам'яті належить усе, що відбиває історичний шлях нашого народу, його боротьбу за волю аж до сьогоднішнього дня, його злети і поневіряння в ярмі чужинських народів. Таку інформацію несуть історія, література, народна творчість, музичне і малярське мистецтво, історія культури тощо.

Зміст національного виховання полягає у єдності його мети, завдань і напрямів. Зміст виховання – це те, що випливає із багатства суспільно-історичного досвіду, вартостей культури і використовується для потреб виховного процесу, тобто це система цінностей світової і національної культури, яку потрібно засвоїти, зберегти і розвинути відповідно до поставленої мети і завдань виховання.

Завдання педагога – виробити у вихованця важливі для життя ціннісні орієнтації, власну позицію, відповідне ставлення до себе і інших; допомогти йому відчути зв’язок свого власного «я» із об’єктивною дійсністю, усвідомити потреби власного життя. Тому зміст виховання – це водночас і суб’єктивний досвід особистості з її ставленнями, цінностями, уміннями, соціальними навичками, способами поведінки, здібностями.

Вимоги до змісту виховання багатопланові. Вони обумовлені потребами суспільства, держави, виробництва, економіки, і, насамперед потреби учнів, батьків. Упорядкування цих вимог викликало необхідність виділеня базового компоненту змісту виховання. Таким компонентом є базова культура особистості як основа для її подальшого розвитку. До базової культури належать культура життєвого самовизначення, економічна культура і культура праці, політична культура і правова, інтелектуальна, моральна, культура спілкування, економічна, художня і фізична культура, культура сімейних відносин (О. Газман).

Процес державотворення незалежної України відкрив нові можливості для національного виховання молоді на засадах глибоких історичних джерел: «За сьогоднішніх умов, коли спостерігаємо різні підходи до розуміння «національного» (тобто «українського»), важливо реконструювати розвиток педагогіки в Україні, проникнути в глибинні пласти виховних і освітніх феноменів далекого та близького минулого. Найбільш повно й репрезентативно це можна побачити в контексті розвитку національної педагогічної думки…..» [11, с. 3].

У контексті проблеми національного виховання в Україні заслуговує дослідницького інтересу і набуває принципового значення науково-педагогічна спадщина другої половини XIX – початку XX століття.

Незважаючи на те, що період другої половини XIX століття в Україні був надзвичайно важким для розвитку національної освіти і шкільництва (доказом є той факт, що у Наддніпрянській Україні не було жодної державної школи, де навчання велося б українською мовою), громадські діячі, просвітники не лише зберегли надбання рідної культури, мови, історії, а й чимало здійснили для активного розвитку культурно-освітнього руху у країні, для національного пробудження співвітчизників.

У цей час визначальними рисами національної свідомості української інтелігенції стають усвідомлення нею етнічної й національної окремості від інших націй, відчуття себе як частини окремого за національними формами соціуму. О.В. Сухомлинська вказує, що ідея «національного відродження» на початку XIX ст. й до першого десятиліття XX ст. активно культивувалися в педагогіці. «Її носіями й ідеологами були перш за все

представники «Громад», просвітницьких організацій, які ставили за мету формування національної ідеї та національної ментальності, розвиток і збереження української культури як окремого, специфічного утворення» [9, с. 36].

Відома дослідниця Вовк Л.П. підкреслює, що у ІІ половині ХІХ століття національний феномен став володарем думок педагогічної інтелігенції. Він поширювався через перші видання для народу, через прогресивну професуру, студентство, вчителів, які читали лекції в народних аудиторіях.

Педагогічна думка другої половини ХІХ – початку ХХ століття (переконання, провідні ідеї, обґрунтування, погляди щодо розв'язання актуальних проблем національного виховання, викладені в опублікованих та неопублікованих працях відомих педагогів, вчених, письменників, громадських та культурних діячів – представників Громад, земств, науково-просвітницьких товариств та ін; твори історико-педагогічного спрямування, періодичні видання, епістолярії, архівні документи, спогади) включає широкий спектр науково-обґрунтованих проблем національного виховання і містить суттєві положення, які наповнюють національним спрямуванням цілі, зміст і основні напрями модернізації вітчизняної системи виховання.

Саме у другій половині ХІХ століття постала плеяда культурно-громадських діячів, письменників, педагогів, які плідно працювали на ниві просвітництва українського народу, становлення національної системи навчання і виховання дітей та молоді: П. Куліш, М. Костомаров, М. Драгоманов, О. Кониський, П. Чубинський, С. Ніс, В. Антонович, Т. Рильський, П. Житецький, К. Михальчук, Ф. Вовк, М. Лисенко, М. Старицький, І. Нечуй-Левицький, О. Русов, О. Потебня і багато інших.

Їхня публіцистична діяльність та епістолярна спадщина відіграли визначну роль у становленні української школи, втіленні в життя концепції національного виховання.

Пріоритетними педагогічними цінностями цього періоду розвитку педагогічної думки стали українська мова, патріотизм, історизм, народність, релігійні морально-етичні постулати.

З 1905 року розпочинається період становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки. Це період одного з найбільших сплесків самоусвідомлення нації, пропаганди ідей національної школи.

Результатом творчих пошуків українських педагогів стала поява у 1913 році в Наддніпрянській Україні концепції розбудови національної школи, якою передбачалося створення школи, яка мала бути народною і виховувати дітей у національному дусі, тісно співпрацювати з сім'єю, відповідати економічним і соціальним умовам життя народу.

На жаль, у зазначений період окреслені ідеї педагогів не були реалізовані на практиці, однак підготували ґрунт для їх утілення в життя у період становлення української державності (1917-1919 рр.).

За роки існування Української держави з'явилися перші контури національної системи освіти й виховання. С. Русова, Я. Чепіга, С. Черкасенко, І. Огієнко, В.Дурдуківський розвивали ідеї і положення, виношені в попередній період, але зараз вони стають провідним, магістральним напрямом педагогічної думки, набувають офіційного статусу.

Проблемам розвитку національного шкільництва та виховання в досліджуваний період присвячено доробки безпосередніх учасників процесу становлення національної школи в Україні: Г. Ващенка, М. Грушевського, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка та ін.

С. Русова не визнає альтернативи національному вихованню, вважаючи, що тільки національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію: «Ідея єдиної національної школи невіддільна від демократизму народів та державного устрою; тільки завдяки їй можна виховати покоління людей на таку націю, яка відповідатиме всім сучасним вимогам, а керівна роль буде належати тим, хто зуміє у найчистішому вигляді здійснити ідею єдиної національної діяльної школи»[7, с. 107].

У своїх працях С.Русова наголошує, що ідея національної свідомості, прагнення народу створити свою національну систему виховання – «це є глибоке змагання кожного народу знати себе як відокремлену частину людства і свідомо зрозуміти своє місце серед людності всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для найкращого збагачення її скарбів» [6, С. 159-160].

Вона неодноразово висловлювала думку, що виховання особистості повинно відповідати особливостям і потребам своєї країни, своєї нації, враховувати психологію, світогляд тієї нації, представником якої вона є, індивідуальну народну культуру і доводить, що тільки та нація досягає високого рівня в розвитку, яка краще від інших вичерпала у вихованні свої глибоко національні скарби, дала вільний розвиток національної психології.

Національна школа має насамперед здійснювати національне виховання молоді. Під ним Я.Чепіга розумів «не шовіністичне, не приправлене «дутим» патріотизмом, а виховання в дусі мови, в її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості, того, про що писали й казали найліпші представники нації, всього, що народ або нація пережили, бачили, чули, виробили, що придбали найцікавішого, найкориснішого в своїм розвитку» [12, с. 24].

Основною вимогою, що її висували до організації навчально-виховного процесу в Україні видатні педагоги, вчені, громадські діячі другої половини XIX ст. О.Барвінський, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, М.Костомаров, С.Русова, П.Куліш, К.Ушинський, В. Антонович, П. Чубинський, О.Кониський було впровадження національного компоненту змісту освіти, здійснення виховання підростаючого покоління на традиціях і досягненнях народної педагогічної думки.

Вивчення джерельної бази дозволяє зробити висновок, що розвиток концептуальних засад національного шкільництва в досліджуваний період відбувався у контексті розвитку педагогічної теорії в західноєвропейських країнах: незважаючи на різні філософські і педагогічні підходи до вивчення проблеми змісту національного виховання, визначальними для розбудови національної школи вважалися принцип народності, національний дух, ідеали національного виховання, народна філософія.

Прогресивна вітчизняна педагогічна думка обстоювала необхідність навчання рідною мовою, розглядаючи її як визначальний засіб морального, духовного формування особистості та її національної самосвідомості [10, с. 53], як необхідну умову існування самого народу, його освіти, культури, прогресу [3, с. 49]. Наголошувалось, що мова – це літопис життя нації, її долі, характеру, ролі й місця у світі, особливостей національної традиції.

Вимога навчання рідною мовою звучала не лише з боку окремих культурно-освітніх діячів, але й з боку різноманітних громадських організацій, «Просвіт», з'їздів, просвітницьких товариств, українського вчительства.

У цьому контексті необхідно підкреслити діяльність великого українського мислителя-лінгвіста, професора Харківського університету Олександра Потебні (1835-1891). Мова, на думку вченого є знаряддям національної свідомості. Спроби її інтернаціоналізації часто обертаються тотальною дегенерацією, особливо тоді, коли панyюча нація прагне принизити, а тим більше ліквідувати мову поневоленої нації. Нація, яка втратила свою мову, говорить він, не спроможна відстояти свою незалежність, вона перетворюється просто на населення. О. Потебня робить висновок, що: «… денаціоналізація зводиться до поганого виховання, до моральної хвороби; до неповного користування наявними засобами сприйняття, засвоєння, впливу, до ослаблення енергії мислі; до мерзоти запустіння на місці витіснених, але нічим не замінених форм свідомості; до ослаблення зв'язку підростаючих поколінь із дорослими, що замінюється лише слабким зв'язком із чужими; до дезорганізації суспільства, аморальності, підлоти» [5, с. 229].

Одним із дієвих засобів національного виховання вважав рідну мову і О.Кониський, стверджуючи, що материнська мова нерозривно пов'язана із

свідомістю народності, це мова внутрішніх думок і спроба замінити її чужою зредукує знищення індивідуальності особистості. Насильницька русифікація, за переконанням О. Кониського, завдасть Україні непоправної моральної, релігійної, економічної і політичної шкоди й доведе її до ще більшої духовної темноти й економічної руїни. Русифікувати Україну – це значить примусово забрати найсвятіші, прадавні її цінності, знищити своє, віковічне, надбане пращурами. Народ, який втратив свої етнографічні, релігійні, мовленнєві традиції, звичаї, відмінності, не може повноцінно жити, розвиватися, навчати і виховувати дітей. Автор стверджував, що діти, яких змушують навчатися чужою мовою, втрачають інтерес до світопізнання, перетворюються у «здеморалізованих, темних автоматів» [2, с. 236]. А отже, українська мова повинна функціонувати у всіх сферах суспільної діяльності, насамперед – у системі освіти, культури, в науці і пресі. Структурна унормованість граматики української мови, багатство її словникового тезаурусу є вагомими підставами для ствердження її самодостатності поряд із іншими європейськими мовами. Рідна мова, в якій «заховується дух народу», є найголовнішим засобом національного виховання і розглядається у педагогічній концепції С. Русової як провідний засіб впливу на формування свідомості особистості: «мова народу – це він сам, у мові весь його спосіб мислення, його манера відчувати, в ньому думка народу та його душа» [8, с. 44].

Я. Чепіга, розглядаючи рідну мову як «народний скарб», «працю народного духу», зазначав, що мова є основою культурного й духовного спілкування людей, поєднанням дитини з психофізичним життям нації, вона нероздільно пов'язана з духовним розвитком народу. Він писав: «Одберіть у дитини рідну мову і ви зробите її духовною калікою, духовно глухою і сліпою» [12, с. 124].

Нова соціальна ситуація дала поштовх для переосмислення мети виховання, провідних теоретико-методологічних принципів, змісту, форм організації, критеріїв ефективності.

Сьогодні, у складний час девальвації духовних цінностей, втрати ідеалів, дефіциту патріотизму, доцільно звернутись до педагогічних ідей і досвіду щодо національного виховання, прислухатись мудрих порад: «Життя не жде, воно нас кличе до роботи, і доля, і щастя нашого народу залежить від того, як ми проведемо в життя дороге велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації» (С. Русова).

Серцевиною, стрижнем педагогічного процесу в такій школі є українська національна ідея, яка «мусить увійти в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їх кров» [1, с. 39].

Висновки. Звернення до здобутків української педагогічної теорії та практики другої половини XIX–початку XX століття є закономірним явищем розвитку педагогічної науки. Зацікавлення науковцями подіями окресленої доби зумовлене обсягом того значного внеску, який був зроблений видатними діячами цього періоду у розвиток вітчизняного культурно-освітнього руху, незважаючи на умови тотального приниження національної гідності, самосвідомості та етнопочуттів українського народу.

Впродовж XIX ст. інтелектуальні верстви українських земель у своєму розвитку пройшли три етапи – українознавчий, українофільський та власне український, які були тісно взаємопов'язаними та взаємопереплетеними. Наслідком праці інтелектуалів на українознавчому та українофільському етапах стало, як висловився І. Франко – теоретично виаргументоване українство. Пройшовши фазу українофільствування з її підйомами 70-х і спадами у 80-х роках, інтелектуальна еліта в кінці XIX століття дійшла врешті-решт до декларування своєї українськості, стала власне українською.

Завдання, поставлені перед українською школою: виховання національної самосвідомості особистості засобами рідної мови, історії України, українознавства, фольклору, народних традицій, звичаїв, обрядів, народної педагогіки, мистецтва, родинно-побутової культури, краєзнавства, рідної природи, економіки, характеру господарювання, національної символіки тощо, не втратили актуальності й сьогодні. У наші дні досліджувана ідея, збагачена надбаннями століть зберігає свою людинотворчу

сутність, стала об'єктивним явищем педагогічної реальності й підґрунтям її подальшого розвитку. Національне виховання, безсумнівно, повинно стати основою педагогічного процесу у вищих навчальних закладах, природно впливаючи на всі його напрямки

Вища школа в Україні, має бути національною, тобто такою державно-громадською установою, яка формує і зберігає національну культуру, невіддільна від національного ґрунту і коріння свого народу, змістом і формами роботи відповідає національно-культурним потребам України. Навчання має будуватися на національній культурі, традиціях і звичаях народу і через зміст та організацію виховного процесу забезпечити усвідомлення молоддю національної, культурної і мовної єдності, окремішності і неповторності українців.

А отже, важливим постає завдання виховання гармонійно розвиненої, творчої особистості на засадах національної самобутності: громадянина незалежної держави, гуманіста, носія духовної культури нації. Глибоке особистісне знання духовної спадщини рідного народу, розуміння діалектики розвитку національної культури сприяють свідомому формуванню у студентської молоді гордості за свій народ, приналежності до державної нації. Вважаємо, що питання національного виховання має ще багато недосліджених аспектів у змістовій структурі, історії становлення, методах, принципах, формах організації та засобах, які потребують глибокого дослідження та наукового обґрунтування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євшан, М. Національне виховання / М. Євшан // Життя і мистецтво. – 1920. – Ч. 2. – С. 39.

2. Кониський, О. Освіта на Західно-південній Україні / О. Кониський (Кость Одовець) // Зоря. – 1887. – Липень. – Рочн. VIII. – С. 234–236 // Зоря. – 1887.– Серпень. – Рочн. VIII. – С. 259–262.

3. Мазоха, Г. С. Роль творчої інтелігенції у розвитку національної школи (кінець XIX – початок XX ст.) / Г. С. Мазоха, Д. С. Мазоха // Розвиток освіти в Україні / II пол. XIX – поч. XX ст. / Інститут педагогіки АПН України / наук. ред. О. В. Сухомлинська, відп. ред. Д. С. Мазоха. – К. : Ін-т педагогіки, 1995. – 115 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта. – 2001. – 24–31 жовтня.

5. Потебня, А. А. Рецензия на сборник «Народные песни Галицкой и Угорской Руси, собранные Я. Ф. Головацким» : Фрагменты. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М., 1976. – 613 с.

6. Русова, С. Дидактика / С. Русова // Русова, С. Вибрані педагогічні твори : в 2 кн. / С. Русова ; упор. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь. 1997. – Кн. 2. – С. 134–300.

7. Русова, С. Єдина діяльна (трудова) школа / С. Русова // Русова, С. Вибрані педагогічні твори : в 2 кн. / С. Русова ; упор. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь. 1997. – Кн. 2. – С. 105–133.

8. Русова, С. Хроніка національної школи / С. Русова // Русова, С. Вибрані педагогічні твори : в 2 кн. / С. Русова ; упор. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – С. 44–48.

9. Сухомлинська, О. Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру / О. Сухомлинська // Збірник наукових праць : Спец. вип. «До витоків становлення української педагогічної науки» / В. Г. Кузь (гол. ред.) [та ін]. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 31–40.

10. Труды Первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительских учреждений частной инициативы. – СПб. : Типогр. М. А. Александрова, 1912. – 180 с.

11. Українська педагогіка в персоналіях : в 2 кн. : навч. посібн. / авт.: О. В. Сухомлинська, Н. Б. Антонець, Л. Д. Березівська [та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. X–XIX ст. – 624 с.

12. Чепіга, Я. Національність і національна школа / Я. Чепіга // Світло. – 1910. – № 1. – С. 24.

Рецензент: д. пед. н., проф. Пащенко Д. І.

УДК 378

Гунько Н. А. (ВНАУ)

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Стаття присвячена розгляду питань формування основ педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін в аграрних ВНЗ; розкрито поняття педагогічної майстерності викладача технічних дисциплін; розглядаються проблеми, які виникають в процесі формування педагогічної майстерності, що викликані особливостями підготовки майбутніх викладачів в аграрних університетах. Запропоновані напрямки майбутніх досліджень та способи вирішення проблем.

Ключові слова: педагогічна майстерність, викладач технічних дисциплін, аграрний ВНЗ, вміння, навички.

Статья посвящается рассмотрению вопросов формирования основ педагогического мастерства будущих преподавателей технических дисциплин в аграрных университетах; раскрыто понятие педагогического мастерства преподавателя технических дисциплин; рассматривается проблемы, которые возникают в процессе формирования педагогического мастерства, которые вызваны особенностями подготовки будущих преподавателей в аграрных университета. Предложены направления будущих исследований и способы решения проблем.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, преподаватель технических дисциплин, аграрный ВУЗ, умения, навыки.

The article is devoted to the question of formation of the basis of pedagogical skills of future teachers of technical disciplines in agrarian universities; the notion of pedagogical skills of future teachers of technical disciplines is revealed; problems, which appear within the process of formation of pedagogical skills, which are caused by peculiarities of teacher training in agrarian universities, are analyzed. In this article directions of future exploration in this field and ways of solving problems are shown.

Key words: pedagogical skills, teacher of technical disciplines, agrarian university, skills, abilities.

Постановка проблеми. Оновлення та вдосконалення системи освіти у вищих навчальних закладах, зокрема університетах аграрного сектору в Україні стимулює пошук та розробку нових методів підготовки майбутніх педагогічних кадрів й вдосконалення підходів до їх професійного становлення. Майбутнє держави залежить від якості освіти, а саме того, на скільки кваліфікованими будуть майбутні робочі кадри. Це напряму залежить від того, наскільки майстерно будуть працювати викладачі у ВНЗ. Основна проблема полягає в тому, що система підготовки майбутніх педагогічних кадрів в аграрних університетах має свої особливості, які негативно впливають на формування основ педагогічної майстреності.

Аналіз останніх досліджень і проблеми. Аспекти фахової підготовки в системі педагогічної роботи розглядається достатньо широко. Це наукові праці В.О.Вихруща, А. М. Коломійця, Н. В. Ковтух, С. А. Літвиненка, О. М. Пєхоти, Г. Н. Ничкало та інших. Проблеми аграрної освіти розглядали такі науковці, як Р. Балан, Л. Барановська, А. Дьомін, П. Лузан, Д. Іщенко, О. Гоменюк, П. Олійник, О. Заболотній. Проте на нашу думку недостатньо дослідженим є формування педагогічної майстерності викладачів технічних дисциплін саме у вищих аграрних навчальних закладах.

Мета статті. Розкрити особливості та проблеми формування основ педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін у ВНЗ аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Метою вивчення технічних дисциплін для студентів є підготовка до їх майбутньої технічної діяльності на основі інтегрованих знань, які формують в студентів відповідну технічну картину світу. Як показує досвід, успішність діяльності людей, що мають справу з технікою, залежить не лише від їх професійної освіти, але й від того наскільки викладачі сформували їх духовну, соціально-психологічну та фізичну культуру, розвили уяву, здатність формулювати завдання та вирішувати проблеми, розвили особистісні якості, які допоможуть при колективній діяльності та ін.

На думку О. О. Євдокімової професійне становлення викладача базується не лише на високій професійній кваліфікації та компетентності, але й на різноманітних якостях (педагогічна спрямованість, відповідальність, сумлінність, креативність, адекватна самооцінка, культура поведінки та ін.). Все це формує вершину розвитку викладача, тобто його педагогічну майстерність. [1, с. 83]

Найбільш ґрунтовно питання педагогічної майстерності розглядав І. А.Зязюн. Він підкреслює, що педагогічна майстерність: "Це високий рівень професійної діяльності викладача. Конкретні показники майстерності проявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних педагогічним ситуаціям діях педагога, досягненні високих результатів навчання й виховання. Майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній... Для оволодіння педагогічною майстерністю необхідна систематична підготовка до кожного заняття, постійна робота з новинками педагогічної літератури, вивчення досвіду колег і запозичення всього кращого, кориснішого, дійсно необхідного та вироблення індивідуального стилю педагога". [1, с. 88]

На думку С. В. Толочко на формування майбутнього педагогічного потенціалу серед студентів-аграрників провідне місце займає допрофесійна підготовка студентів. Для цього при вивченні дисциплін «Основи педагогіки» та «Психологія» потрібно відбирати такі теми, які будуть найкращим чином розкривати суть предметної діяльності викладача в аграрному університеті. Це буде викликати зацікавленість в педагогічній діяльності і дасть змогу створити потенційну базу майбутніх викладачів серед студентів. Для цього варто посилити співпрацю між викладачами психолого-педагогічних дисциплін з викладачами кафедр агарних університетів і разом створювати навчальні програми, спецкурси різноманітні конференції, які будуть мати психолого-педагогічний нахил. [6, с. 231]

Професійна підготовка майбутніх педагогів має певну специфіку. Вона повинна являти собою синтез гуманітарного та агротехнічного елементів підготовки, забезпечення педагогічною спрямованістю всього навчального процесу. [5, с. 4]

В.П.Зінченко виділяє основні джерела формування педагогічної майстерності. До них відносять :

1.Предмети психолого-педагогічного циклу;

2. Загальнотеоретичні, суспільні, спеціальні дисципліни;

3. Предмети методичного циклу. Курс «Основи педагогічної майстерності»;

4. Педагогічна практика;

5. Курс «Основи науково-педагогічних досліджень» [3, с. 4]

На основі цього ми робимо висновок, що існує низка проблем, які перешкоджають формуванню педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін у ВНЗ аграрного профілю. В першу чергу, студенти, які вирішують поєднати свою професійну діяльність з викладанням, стикаються з недостатньою психолого-педагогічною підготовкою. Це пов’язано з особливостями начальних програм в аграрних університетах. Кількість годин, що виділяється на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу досить мала. Зокрема, у ВНАУ магістри спеціальності Механізація сільського господарства вивчають дисципліну «Педагогіка» всього 54 години, з яких

14 відводиться на практичні заняття. Зрозуміло, що такої кількості годин не вистачить, щоб ознайомити студентів зі всіма тонкощами педагогічної діяльності.

Іншим недоліком ми вважаємо те, що сама кількість дисциплін психолого-педагогічного циклу є недостатньою. Студенти вивчають дисципліни : «Педагогіка» та «Психологія», що може лише дещо полегшити їх майбутню викладацьку діяльність. Так при вивченні дисципліни «Психологія» у них повинні сформуватись наступні вміння та навички:

- оцінювати свої власні психологічні процеси;
- формулювати цілі власної діяльності, визначати інтереси та ін;
- аналізувати власний психологічний стан та вміти діагностувати стан інших;
- визначати чинники, що можуть викликати конфлікти, вміти їх вирішувати та ін.; [4]

Зрозумілою, що цих навичок не достатньо для формування педагогічної майстерності, яка є запорукою вдалої підготовки майбутніх професійних кадрів. Наступний значний недолік в процесі підготовки майбутніх педагогічних кадрів серед тих, хто вивчає технічні дисципліни – відсутність педагогічної практики. Студенти не мають змоги на практиці застосовувати набуті знання, вирішувати не уявні педагогічні ситуації, а реальні, випробовувати на практиці різноманітні сучасні методи викладання, застосовувати новітні технології та інше.

Крім всього вище сказаного, ми вважаємо, що до цих проблем варто додати низьку вмотивованість студентів до педагогічної діяльності в цілому. Проведене нами анкетування серед студентів 3го курсу та магістрів факультету механізації та електрифікації сільського господарства вказало на те, що студенти не мають бажання працювати викладачами. Так 52% опитуваних дали негативну відповідь, 43% сумніваються в виборі і лише 5% хотіли б спробувати себе в якості викладача.. Деякі з запитань стосувались вмінь та навичок потрібних майбутньому викладачу. Їх ми узагальнили в табл.1.

Таблиця 1

Узагальнені результати дослідження схильності до педагогічної діяльності та наявності відповідних якостей та вмінь

Комунікативні здібності		Організаторські здібності та особиста активність		Вміння займатись пошуковою науковою діяльністю та інтерес до навчання	
Питання	Позитивна відповідь (%)	Питання	Позитивна відповідь (%)	Питання	Позитивна відповідь (%)
Чи відчуваєте труднощі у спілкуванні?	0%	Ви плануєте свій день?	45%	Чи цікавлять Вас новини з питань техніки ?	24%
Чи легко Вам висловлюва-ти свої думки?	34%	Чи змогли б Ви за дорученням провести тематичну зустріч?	23%	Вам подобається працювати над пошуком нової інформації?	7%
Чи вважаєте Ви, що маєте ораторські здібності?	39%	Чи приймаєте ви участь у конкурсах, студентських конференціях, олімпіадах та ін.?	5%	Чи легко Вам сприймати навчальну інформацію?	14%

Кількість стверджувальних відповідей досить часто вказує на те, що у студентів відсутні певні риси або ж вони розвинені не настільки сильно, щоб стати базою для формування основ педагогічної майстерності. Лише 27% з опитуваних надають перевагу вивченню гуманітарних дисциплін, решта зосереджена на технічних дисциплінах, напряму пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю.

Висновки. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що педагогічна майстерність є важливим елементом успіху для будь якого викладача. Особливо важливим є формування педагогічної майстерності у майбутніх викладачів технічних дисциплін в аграрних ВНЗ, де специфіка підготовки педагогічних кадрів не дає ефективних результатів у майбутньому. Саме тому базуючись на проведеному аналізі всіх недоліків даної підготовки ми робимо висновок, що необхідно більш детально дослідити особливості діяльності викладачів технічних дисциплін, використавши знання про різницю між викладачем технічних та гуманітарних дисциплін сформувати чіткий перелік тих якостей, які є необхідними для особистості майбутнього майстерного педагога. Крім того потрібно внести зміни у саму підготовку майбутніх викладачів технічних дисциплін, розширюючи існуючі навчальні дисципліни та вводячи нові курси, гуртки та ін. Важливо також с самого початку формувати мотивацію до педагогічної діяльності та діагностувати, у кого зі студентів є відповідне бажання, вміння, навички. Актуальним напрямом подальшої роботи є визначення умов, при яких будуть сприяти формуванню основ педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін університетів аграрного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євдокімова О.О. Педагогічна майстерність викладачів вищої школи і фактори, що впливають на її формування. [Електрон.ресурс] /О.Євдокімова. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_2/81-89.pdf

3. Зінченко В.П. Формування у студентів педагогічних вмінь у процесі навчання. [Електрон.ресурс]/ В.Зінченко . – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/texts/2009_4/019.pdf

4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. Напрямку підготовки 0919 «Механізація та електрифікація сільського господарства». –Київ, 2005 – С. 32-40

5. Сиротіна О.О. Досвід підготовки викладачів аграрного профілю у системі професійної освіти. . [Електрон.ресурс] /О.Сиротіна. – Режим доступу: http://elibrary.nubip.edu.ua/5904/1/ O.Syrotina_St_NUBIP.pdf

6. Толочко С.В. Особливості й проблеми підготовки викладачів спеціальних дисциплін аграрних ВНЗ./С.Толочко//Психолого-педагогічні науки. – 2011.-№10 Професійна підготовка. – С. 231

Рецензент: д. пед. н., проф. Джеджула О. М.

УДК 378-057.87

Лєсовий В. Ю. (ВНТУ)

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

У статті виокремлено організаційно-педагогічні умови адаптації студентів-першокурсників до навчання у технічному ВНЗ та запропоновано методику їх реалізації на прикладі вивчення дисципліни «Вища математика». Актуальність дослідження обумовлена тим, що запропонована методична система дозволяє керувати процесом адаптації у стінах вищої школи безпосередньо під час навчання, не змінюючи його змісту.

Ключові слова: адаптація до навчання, організаційно-педагогічні умови, навчання у співпраці, професійна спрямованість викладання, діловий блокнот студента.

В статье сформулированы организационно-педагогические условия адаптации студентов-первокурсников к обучению в техническом вузе, а также предложена методика их реализации на примере изучения дисциплины «Высшая математика».

Актуальность исследования определяется тем, что предложенная методическая система позволяет руководить процессом адаптации в стенах высшей школы непосредственно во время обучения, не меняя его содержания.

Ключевые слова: адаптация к обучению, организационно-педагогические условия, обучение в сотрудничестве, профессиональная направленность обучения, деловой блокнот студента.

The article highlights organizational and pedagogical conditions of student's adaptation to training at technical university, which is required for developing their didactic competence, professional self-determination. The methodology of their implementation is designed on the basis of doing higher mathematics. The research is believed to be topical due to the suggested methodology which proves to manage university student's adaptability directly through the educational process having instructional content unchanged.

Key words: adaptation to training, organizational and pedagogical conditions, cooperative learning, professional orientation of training, student's business notebook.

Постановка проблеми. Останнім часом оптимізація процесу адаптації першокурсників до навчання вбачається за рахунок спланованого та побудованого з урахуванням індивідуальних особливостей студентів психолого-педагогічного супроводу.Не зважаючи на його очевидну ефективність, запропоновані науковцями заходи не повною мірою допомагають вирішити проблеми безпосередньо адаптації до навчання у ВНЗ, оскільки успішне подолання адаптаційного бар'єру вважається можливим за двох умов: зменшення самого адаптаційного бар'єру та збільшення адаптаційного потенціалу особистості. За умови провідного місця психолого-педагогічного супроводу в процесі адаптації студентів до навчання вирішення проблеми відбувається переважно за рахунок зменшення адаптаційного бар'єру, що негативно впливає на розвиток особистості. Фактично створюються ідеальні умови, в яких вчорашній школяр може повноцінно функціонувати, не зазнаючи фізіологічних та психологічних перевантажень. Однак в нього виникає постійна залежність від сторонньої допомоги, що, безумовно, є вагомою перешкодою для формування самодостатньої та творчої особистості майбутнього фахівця. Тому виникає необхідність у розробці комплексуорганізаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування таких якостей особистості, які б слугували фундаментом для успішного самостійного ефективного долання труднощів, пов'язаних з навчанням у ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. В останнє десятиліття проблема адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ, зокрема і технічного напрямку підготовки, привертає увагу дослідників та науковців. Накопичено значний теоретичний і методичний матеріал, що забезпечує оптимізацію адаптаційного процесу.

Так, у роботах Т. В. Алєксєєвої, А. В. Булгакова, Л. Є. Варфоломєєвої, В. Г. Васяновича, С. А. Ворожбіт, О. Є. Галуса, М. Г. Горліченко, С. О. Гури, Л. І. Дябел, С. С. Ізбаш, Г. Й. Михайлишина, В. В. Перетятько, Л. Л. Петльованої, В. В. Петренко, І. Л. Плаксієнко, Д. О. Порох, С. В. Смолюк, О. Г. Солодухової, В. Ю. Стрельцової, О. А. Чалої, Л. А. Чернишова, Є. С. Царьова розкриваються основні проблеми, пов'язані із входженням до нового дидактичного середовища, а також пропонуються основні шляхи подолання дезадаптації першокурсників у стінах вищої школи.

Мета статті - виокремити організаційно-педагогічні умови адаптації студентів-першокурсників до навчання у технічному ВНЗ та запропонувати методику їх реалізації на прикладі вивчення дисципліни «Вища математика».

Виклад основного матеріалу. Входження вчорашніх школярів до навчального середовища ВНЗ неодмінно викликає потребу у пристосуванні до нових умов життєдіяльності. Насамперед мова йде про вироблення ефективної стратегії функціонування, яка дозволить із найменшими затратами задовольняти власні потреби, що обумовленні опануванням нової соціальної ролі – студента, майбутнього фахівця.

За таких умов під «адаптацією студентів до навчання» вважатимемо динамічний процес фізіологічних та психологічних перетворень особистості та оптимізації навчального середовища, викликаний організованою взаємодією викладача і студента.

Успішна адаптація до навчання у технічному ВНЗможлива за умови гармонійного поєднання активної позиції студента, його готовності до опанування нових знань, усвідомлення та прийняття нових норм та правил поведінки із добре спланованою та методично грамотно побудованою діяльністю викладачів. Рівень розвитку особистісних якостей студентаформується ще до вступу і обумовлюється успішністю навчання у школі (наприклад, якістю підготовки), мотивацією обрання фаху, інформованістю специфікою навчання і майбутньої професійної діяльності та іншими факторами. А ефективність педагогічного процесу залежить від організаційно-педагогічних умов, які забезпечать розкриття особистісного потенціалу студентів у нових дидактичних реаліях.

В нашому дослідженні під організаційно-педагогічними умовами будемо розуміти характеристику змістовної та процесуально-діяльнісної взаємодії суб'єктів навчального процесу [1, с. 62].

На нашу думку, основними компонентами організаційно-педагогічних умов адаптації студентів-першокурсників є:

- професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін;
- впровадження до навчального процесу інноваційних методів навчання, за яких викладач і студент співпрацюють як рівноправні партнери;
- впровадження і використання модульно-рейтинговоїсистеми оцінюваннята кредитно-модульної системи навчання, які забезпечать першокурсникам поступовий перехід від шкільної системи до системи навчання у технічному ВНЗ.

Розкриємо реалізацію кожної організаційно-педагогічної умови на прикладі викладання вищої математики, яка у технічних ВНЗ входить до переліку дисциплін фундаментального циклу підготовки.

Професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ є запорукою впевненості у правильності обраної спеціальності, збудження інтересу та підвищення мотивації до навчання.

Вибір професії інженера пов'язаний з майбутнім плануванням життя, професійною кар'єрою, її ростом, становленням особистості та її саморозвитку. Проте економічна та політична нестабільність сучасного українського суспільства досить часто призводить до розчарувань обраним фахом у зв'язку з небаченням перспективи влаштуватись на роботу після закінчення ВНЗ, а також до втрати зацікавленості у навчанні, а подекуди і його припинення. Тому перед вищою школою та викладачами постає завдання розкриття значущості професії інженера для суспільства, прищеплення поваги та любові до обраного фаху. Для здійснення цих завдань необхідна професійна спрямованість усіх аспектів навчальної та виховної роботи у технічному ВНЗ. «При проектуванні змісту кожної навчальної дисципліни викладачеві слід потурбуватися, щоб вона мала фундаментальний внесок у загальну професійну освіту, щоб виконувався основний принцип навчання у вищій школі: вчити треба не дисципліні, а фаху»[8, с. 133]. Крім того, першокурсники мають усвідомити, що головним ресурсом розвитку суспільства є не лише професіонали, але й люди, здатні втілювати у життя ідеї, котрі формують економічний і промисловий потенціал країни. А для того щоб генерувати нові ідеї, майбутнім інженерам потрібна науково-технічна інтуїція, уява, схильність до аналізу, синтезу та узагальнення.

Реалізація зазначеної організаційно-педагогічної умови вбачається за рахунок наповнення змісту навчального матеріалу завданнями професійного спрямування, використання дидактичних ігор як на практичних заняттях, так і в процесі контролю засвоєння знань: контрольні роботи у вигляді турнірних столів, колоквіуми, наприклад, у вигляді КВК тощо. Впровадження до навчального процесу інноваційних методів навчання, за яких викладач і студент співпрацюють як рівноправні партнери. На думку дослідників [6; 8], навчальну роботу на першому курсі доцільно організовувати в малих

групах, що дозволяє максимально адаптуватися до навчального процесу, формувати навички співробітництва, які необхідні майбутнім корпоративним працівникам, навички міжособистісного спілкування, зокрема володіння прийомами активного слухання, розв'язання протиріч тощо. За таких умов доцільним є використання технології «Навчання у співпраці», що обумовлено:

- по-перше, психологічним фактором (студентів-першокурсників за віковим критерієм можна віднести до юнацького віку). В цей період відбувається переорієнтація спілкування: на перше місце виходить спрямованість на однолітків, посуваючи спрямованість на батьків, вчителів, дорослих. «Спілкування з однолітками значиме тому, що це важливий канал інформації, особливий вид міжособових стосунків. Групова гра та інші види спільної діяльності сприяють формуванню необхідних навичок соціальної взаємодії, вміння підкорятися спільно виробленим нормам і водночас відстоювати власні права, співвідносити інтереси з громадськими [4, с. 12]. Крім того, навчання визначає розвиток особистості, якщо орієнтується на «зону найближчого розвитку»: здібні студенти можуть сприяти розвитку тих, хто виявляє менші здібності і пришвидшити їхню дидактичну адаптацію;

- по-друге, фундаментальні дисципліни представляють собою достатньо зв'язну, витриману систему означень, законів, теорем, правил. Кожне нове означення, правило спирається на попереднє. Тому, якщо студент щось не засвоїв, не зрозумів, групова діяльність компенсує прогалини у знанні;

- по-третє, робота в малих групах формує вміння знаходити компромісні варіанти рішень (у нашому випадку навчальних), дозволяє підготувати студентів до життя і діяльності у різноманітному та мінливому суспільстві, формує уміння адаптуватися у новому соціальному середовищі, допомагає відчувати себе впевнено та комфортно;

- по-четверте, цінність діяльності малих груп полягає також у тому, що формуються комунікативні навички вести діалог, дискусію, вміння аргументувати свої думки, тобто розвиваються мовленнєві якості, відбувається самовдосконалення особистості.

За умови використання технології «Навчання у співпраці» важливого значення набуває формування малих груп, яке може здійснюватись чотирма способами: за бажанням самих студентів, випадковим чином, на вибір лідера (якого призначає викладач або обирають студенти) та на вибір педагога [2, с. 2019-220]. При формуванні груп викладачеві необхідно враховувати не лише навчальну успішність членів команди, а й індивідуальні особливості тих, хто навчається, що є ознакою особистісно орієнтованого підходу. Ми пропонуємо використовувати типологію Д. Петті, який ділить студентську аудиторію на активістів, оглядачів, теоретиків, прагматиків [5, с. 80-182]. Активісти у навчанні віддають перевагу іграм, симуляціям, роботі в групах, проблемним завданням, кейсам тощо. Оглядачі прискіпливо відносяться до деталей, необхідною для них є можливість обміну думками, спостереження за дебатами та рольовими іграми, демонстраціями. Теоретики полюбляють працювати з теоріями, моделями, поняттями, тобто мислити абстрактно. Прагматики схильні до завдань з конкретною практичною або професійною користю; вони полюбляють теоретичні лекції, завдання, симуляції, аналіз конкретних ситуацій та прикладів, практичні проекти, демонстрації, застосування теорії до практики. Таким чином, врахування індивідуальних особливостей при формуванні малих груп дозволяє ефективно організувати колективну роботу та скоротити терміни дидактичної та психологічної адаптації студентів.

На перших заняттях викладач повинен акцентувати увагу та емоційній складовій співпраці: створенню атмосфери емоційного настрою, виникненні хвилювання від процесу та результатів спільної діяльності, зосередження на яскравих моментах, вираженні емоцій та проявів відчуттів. А вже згодом акценти зміщуються на когнітивний аспект: створення атмосфери творчого пошуку та логічного аналізу, проявів професіоналізму, нестандартності, оригінальності мислення.

Існує декілька способів організації навчання у співпраці: командна діяльність, командно-ігрова діяльність та методика «Пилки».

Командна діяльність організовується наступним чином:

• викладач розподіляє студентську групу на групки (4-5 чоловік);

• дається завдання на осмислення почутого або на засвоєння умінь та навичок; для кожної групи воно може бути різним або однаковим; студенти виконують його у групах;

• відбувається оцінювання індивідуальних досягнень студентів шляхом самостійної роботи або тестування;

• академічні результати кожного члена групи додаються та формується успішність групи; відбувається обговорення навчальної діяльності (причин її успішності та проблем, що виникали).

• Робота в команді буде ефективною за умови дотримання трьох її принципів:

• нагорода – одна нагорода для всіх у вигляді оцінки, балів, заохочень тощо;

• індивідуальна відповідальність кожного (успіх чи неуспіх усієї групи залежить від досягнень кожного з її членів);

• рівні можливості кожного студента для досягнення успіхів [6, с. 129].

Для наочності цієї методики наведемо приклад заняття з теми «Матриці та дії над ними». Результативність: підвищення стимулів до навчання (мотивації успіху), адаптація до колективної групової діяльності та розвиток навичок самостійної роботи, набуття комунікативних навичок спілкування в новому колективі, знайомство студентів між собою, створення атмосфери творчого пошуку. Викладач розподіляє студентів на групи по 4 особи та видає завдання. Наприклад: Завдання 1.Навчання студентської групи відбувається переважно у чотирьох аудиторіях. У таблицях наведено статистику відвідування їх чотирма студентами за два тижні.

Таблиця 1

Статистика відвідування навчальних аудиторій

1-й тиждень навчання					**2-й тиждень навчання**				
Прізвище	**№ 2303**	**№ 2306**	**№ 2316**	**№ 2318**	**Прізвище**	**№ 2303**	**№ 2306**	**№ 2316**	**№ 2318**
Петренко	11	8	13	10	Петренко	13	7	10	15
Сидоренко	19	17	11	14	Сидоренко	15	19	20	10
Макаров	17	15	12	14	Макаров	16	15	14	14
Шацкіх	10	7	18	11	Шацкіх	14	10	13	10

Знайти данні про загальне відвідування кожної аудиторії студентами. Завдання 2. У таблиці 2 наведено дані щодо закупівлі Вінницьким національним технічним університетом ліцензійних пакетів комп'ютерної математики. Відомо, що вартість одної ліцензії MathCAD 12 складає 16 у.о., MapleX – 20 у.о. та Mathematica – 10 у.о. Знайти данні про витрати університету на придбання ліцензій за кожний рік.

Кожен студент виконує власне завдання самостійно, обговорюючи в процесі роботи питання, що виникають в межах своєїгрупи. За необхідності, надається можливість консультування з викладачем. В результаті виконання першого завдання кожен студент отримує квадратну матрицю розмірністю чотири, другого – матрицю-рядок, щоскладається з трьохелементів. Перший студент (за вибором групи) додає свою квадратну матрицю до матриці, яку отримавінший член групи.

Таблиця 2

Статистика закупівлі ліцензійних пакетів комп'ютерної математики

Назва математичного пакета	**Кількість придбаних у 2009 році (шт.)**	**Кількість придбаних у 2010 році (шт.)**	**Кількість придбаних у 2011 році (шт.)**
MathCAD 12	15	12	10
Maple X	19	17	11
Mathematica	17	15	12

Отриманий результат додається наступним студентом до матрицітретього члена групи, який, в своючергу, аналогічнододає до результату четвертого. Останній учасник (найсильніший) під контролем інших виконує множення отриманої групової матриці на матрицю складену з рядків-відповідей на друге завдання картки. Отриманий результат перевіряється, погоджується з усіма членами групи та повідомляється викладачу для перевірки. Після цього відбувається спільне обговорення виконаної роботи та оцінка її результатів. За правильно виконане завдання з картки кожен отримує 10 рейтингових балів, а за правильний кінцевий результат групи усі її члени отримують 25 призових балів.

Командно-ігрова діяльність відбувається за схожим алгоритмом. Завдання виконуються аналогічно: викладач формує групи з чотирьох осіб, наприклад, за рівнем навчальних досягнень: сильний, добре встигаючий, слабкий. Відмінність полягає у перевірці ефективності діяльності студентів. Викладач утворює «турнірністоли», за якими розміщує студентів з усієїгрупи у відповідності до рівня їхніх навчальних досягнень, тобтосильний з сильним, добре встигаючий з добре встигаючим, слабкий з слабким. Кожен студент за кожним столом, виконуючи завдання, приносить бал своїй групі, причому за кожним столом «розігрується» однакова кількість балів. Внесок у загальну оцінку групи рівномірно розподіляється між усіма її членами. Усі члени групи отримують однакову оцінку.

Методика «Пилка». Викладач розподіляє навчальне завдання на відносно рівні та незалежні частини, які роздаються усім членам групи: кожен у групі виконує свій об'єм роботи. Опрацювавши своє питання, студент відіграє роль «експерта». Усі, хто працював над одним і тим самим запитанням, збираються для обговорення та доповнення. Згодом «експерти» розходяться по своїх групах і вже там вони повинні один для одного сформувати чітку картину знань, умінь та навичок, яка дасть змогу набрати найбільший командний бал. Ефективність групової діяльності перевіряється шляхом проведення самостійної або контрольної роботи, тестування або обговорення результатів діяльності.

Впровадження модульно-рейтингової та кредитно-модульної технологій навчання, в першу чергу, передбачає:

- раціональне розподілення навчального матеріалу дисципліни на відносно незалежні та логічно завершені модулі;
- перевірку якості засвоєння теоретичної та практичної складової кожного модуля;
- обов'язковість перевірки якості підготовки студентів до кожного заняття (лабораторного, практичного, семінарського);
- формування підсумкової оцінки знань з навчальної дисципліни на основі суми балів, отриманої протягом семестру [7, с. 35].

Навчальна пізнавальна діяльність студентів з урахуванням модульно-рейтингової системи побудована таким чином, що на кожному занятті студент отримує бали, тобто здійснюється поточний контроль. Після опрацювання кожного модуля, який поєднує аудиторну і самостійну роботу студента, проводиться моніторинг навчально-пізнавальної діяльності, що дозволяє відстежити результати роботи студентів і рівень їхніх навчальних досягнень. Оцінювання теоретичного та практичного матеріалу кожного модуля, а також готовності до практичного (семінарського, лабораторного) заняття, нагадує вчорашнім школярам систему контролю середньої школи: поточний – у вигляді самостійних робіт, роботи біля дошки, домашніх завдань тощо; тематичний і підсумковий – у вигляді написання контрольних робіт. Це забезпечує поступовий перехід від шкільної системи до системи навчання у ВНЗ, попереджуючи виникнення дезадаптаційних процесів у студентів.

Безумовною перевагою модульно-рейтингової системи навчання є якісна оцінка навчальних результатів упродовж усього періоду навчання. «Рейтинговий контроль знань у модульному навчанні – це потужний оцінюючий, хронометражний контроль успішності студентів з оцінкою якості їх роботи, який виражений у цифрових даних

(балах). Така система враховує всю активну діяльність студентів, пов'язану з надбанням теоретичних знань, ефективності виконавських умінь, написання ними творчих робіт, їх участь у науковій роботі, в конкурсах, виступи з доповідями на конференціях та інших показників, які формують особистісні якості студента» [3, с. 157].

Наш досвід показує, що розподіл кредитів за дисциплінами має віддзеркалювати вагу дисципліни у кожному модулі, відповідну значущості дисципліни у процесі фахової підготовки. Так, наприклад, трудомісткість дисципліни вища математика складає 3600: 1 триместр – 1440 балів; 2 триместр – 990 балів, 4 триместр – 1170 балів. Перший триместр охоплює два тематичних модуля (ТМ 1=4*36*5=720; ТМ 2=4*36*5=720). Оцінювання знань, умінь та навичок з окремих видів робіт та в цілому по модулях (в балах) наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Оцінювання знань, умінь та навичок студентів з окремих видів робіт та в цілому по модулях

№	Вид роботи	Модуль	
		1	2
1	Виконання та захист РГР	144	144
2	Контрольна робота	216	216
3	Колоквіум	288	288
4	За активну участь у лекційних та практичних заняттях	72	72
Всього:		720	720

Сам факт постійної оцінки навчальних досягнень у процесі діяльності студентів формує активну евристичну позицію, зорганізовує процес навчання, стимулює до систематичної самостійної роботи протягом усього періоду та формує здорову конкуренцію у студентському колективі. До ефективних інструментів, що дозволяють організовувати навчальну діяльність першокурсників можна віднести і діловий блокнот студента. Діловий блокнот – потужний інструмент адаптації студентів-першокурсників, який за умови правильного використання стимулює мотиваційну складову навчання, систематизує та оптимізує як аудиторну, так і поза аудиторну роботу, надає впевненості у власних силах та зводить до мінімуму відчуття тривоги, що характерне для вчорашніх школярів.

Існують різні варіації ділових блокнотів в залежності від змісту записів. Так, наприклад, у блокнот можна вносити справи, пов'язані з виконанням курсових, контрольних робіт, рефератів, саморозвитку, науковою діяльністю, роботою; зовнішні контакти; домашні та сімейні справи; захоплення та відпочинок; перспективні проблеми тощо. У записнику можна планувати список літератури для читання, розділяючи її зазначимістю на першочергову та другорядну. Важливим компонентом побудови будь-якого ділового блокнота студента є графа «відмітка про виконання». Саме відчуття завершеності справи надає оптимізму та виконує роль своєрідного допінгу, підштовхуючи та стимулюючи виконання наступних запланованих робіт.

На нашу думку, з метою адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання у технічному ВНЗ доцільно впровадити ділові блокноти з кожної дисципліни, що вивчаються. Для зручності вони повинні мати вигляд брошури. Основними компонентами такого блокноту можуть бути назва та номер модуля; основні поняття даного модуля з обов'язковою графою «відмітка про засвоєння»; основний та додатковий список літератури (викладач може пропонувати свій список і зауважувати, щостуденти при необхідності можуть його поповнювати); список Інтернет-посилань до кожного модуля; питання, щовиносяться на самостійну роботу з обов'язковою графою «відмітка про виконання»; примітки тощо.

На перших заняттях викладач ознайомлює студентів з правилами ведення такого блокноту. Частина записів може бути вже внесеною, наприклад, номер та назва модуля, основні поняття, обов'язкова та додаткова література, теми, що виносяться на самостійну роботу, Інтернет-джерела, а вже під час безпосереднього процесу навчання студенти мають можливість внести свою літературу, записати завдання, що були запропоновані на самостійне опрацювання під час лекційного або практичного заняття.

Слід зазначити, що діловий блокнот студента-першокурсника є своєрідним графічним відображенням його навчальної праці, надає можливості більш точної самооцінки власним навчальним досягненням та дозволяє викладачеві зручно та швидко контролювати темпи засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Проблема адаптації студентів-першокурсників до навчання є складною та багатофакторною. Відмічаємо, що професійна спрямованість викладання дисциплін, зокрема фундаментального циклу підготовки, передбачає формування професійних інтересів у процесі здобуття теоретичних і практичних знань, вмінь та навичок обраного фаху. Інтерес до професії є потужним здобутком активності студента, що підвищує мотивацію до навчання. Саме мотиви навчання займають провідне місце серед чинників, що забезпечують ефективність адаптації студента.

Також одним із шляхів оптимізації та інтенсифікації адаптаційного процесу студентів-першокурсників є використання технології співпраці, в основу якої покладено сучасну форму професійної соціальної взаємодії – кооперацію. Робота в малих групах дозволяє максимально адаптуватися до дидактичного процесу, формувати навички співробітництва, які необхідні майбутнім корпоративним працівникам та навички міжособистісного спілкування, дозволяє підготувати студентів до життя та діяльності у різноманітному та мінливому суспільстві, сприяє особистісній впевненості та комфортності студентів у стінах технічного ВНЗ.

В свою чергу, впровадження і використання модульно-рейтинговоїсистеми оцінюваннята кредитно-модульної системи навчання, і, зокрема, ділового блокноту студента, забезпечують першокурсникам поступовий перехід від шкільної системи до системи навчання у технічному ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко И.А. Проектирование организационно-педагогических условий реализации андрагогической модели на основе включения предприятия в структуру образовательного пространства университета / И.А. Алексеенко, И.Л. Мохначёва // Новые технологии и формы обучения. – 2010. – №18. – С. 61-66.

2. Галузяк В.М. Педагогіка: навчальний посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. – 400 с.

3. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: моног. / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. – К.: КНЕУ, 2010. – 248 с.

4. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.

5. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти; пер. с. англ. П. Кириллова. – М.: Ломоносовъ, 2010. – 624 с.

6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368с.

7. Тайджиман А. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджимана і Т. Невілла Полсвейта. – Л.: Літопис, 2003. – 328 с.

8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вузів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Петрук В. А.

УДК 796 к. фіз. вих. **Опришко Н. О.** (ТНЕУ)

АНАЛІЗ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТОК ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ЗАНЯТЬ З ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У статті розглядається рівень зацікавленості студенток Тернопільського національного економічного університету до занять з дисципліни «фізичне виховання». Висвітлено ставлення респонденток до шкільних уроків з фізичної культури та додаткових занять у спортивних секціях; а також основні причини, що заважали їх відвідувати. Наведено дані, що стосуються суб'єктивної оцінки рівня здоров'я та найбільш поширених проблем зі здоров'ям студенток. Визначено пріоритетні мотиви дівчат до занять з фізичного виховання, виявлено найбільш привабливі для них види занять та отримано дані, щодо бажаної кількості практичних занять у тижневому циклі.

Ключові слова: студентки, здоров'я, фізичне виховання, рухова активність, мотивація.

В статье рассматривается уровень заинтересованности студенток Тернопольского национального экономического университета к занятиям дисциплины «физическое воспитание». Освещено отношение респонденток к школьным урокам по физической культуре и дополнительным занятиям в спортивных секциях; а также основные причины, которые мешали их посещать. Приведены данные, касающиеся субъективной оценки уровня здоровья и наиболее распространенных проблем со здоровьем студенток. Определены приоритетные мотивы девушек к занятиям по физическому воспитанию, выявлены наиболее привлекательные для них виды занятий и получены данные, относительно желаемого количества практических занятий в недельном цикле.

Ключевые слова: студентки, здоровье, физическое воспитание, двигательная активность, мотивация.

In the article the level of the personal interest of students of the Ternopil National Economic University to the lessons of discipline «Physical Education» is considered. The attitude of respondents to the school lessons of physical culture, additional lessons in sporting sections and also the main reasons which prevented to visit them are lighted up. The facts of subjective assessment of the level of health of students and most widespread problems with the health of students are resulted. The priority reasons of girls to the lessons of physical education are definited, the most attractive to them types of lessons and desired quantity of practical lessons in the weekly cycle are exposed.

Keywords: students, health, physical education, physical activity, motivation.

Актуальність проблеми. Нестабільність соціально-економічних та політичних проблем в Україні призводить до суттєвих змін умов життя сучасної молоді, що неодмінно відображується на рівні здоров'я [1, с. 4]. З кожним роком все менший відсоток абітурієнтів, віднесених за станом здоров'я до основного медичного відділення вступає на перший курс Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ). Внаслідок зростання інформаційного та психічного навантаження на останніх курсах навчання відзначається збільшення відсотку осіб з певними порушеннями здоров'я [2, с. 3]. Наявність низького рівня здоров'я у багатьох студентів супроводжується відсутністю інтересу до занять з фізичного виховання [8, с. 10]. Крім того, більшості студентів бракує знань здорового способу життя, які необхідно використовувати у повсякденному житті. Невтішні факти вказують на деградацію інтелектуального потенціалу країни у майбутньому.

З основних причин зниженого інтересу студентської молоді до занять з фізичного виховання перш за все можна назвати відсутність пропаганди здорового способу життя в сім'ях, а також недостатню відповідність навчально-методичного забезпечення та

застарілі форми, засоби, методи підготовки викладача фізичного виховання навчального закладу [2; 5; 6].

Чимало досліджень (Виленский М.Я., 2007; Гребік О., Завидівська Н. Н., 2001; Савчук С., 2008; Круцевич Т. Ю., 2000; Сіренко Р. Р., 2007) присвячено вихованню стійкого інтересу та потреби до занять з фізичного виховання студентів ВНЗ. Сучасна молодь зумовлює ступінь економічного, наукового та культурного рівня розвитку країни [4]. Тому проблема виховання позитивного ставлення і стійкого інтересу до занять з фізичного виховання студенток ВНЗ економічного профілю є актуальною [9]. Втім для розробки науково обґрунтованої програми необхідно вивчити стан вирішення цього питання у практичній площині.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати рівень зацікавленості студенток Тернопільського національного економічного університету до занять з дисципліни «фізичне виховання».

Методи дослідження: опитування (бесіди та анкетування), методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Анкетування та бесіди здійснювались зі студентками Тернопільського національного економічного університету. У дослідженні взяли участь 227 респонденток. Проведене заочне анонімне анкетування було закритого типу, за способом вручення – роздаткове. Студентки давали відповіді на 12 запитань розробленої анкети.

Аналіз відповідей респонденток виявив, що 64,3 % навчалися у міських школах, 35,7 % – у сільських. Більша частина опитаних 44,5 % відзначала велику зацікавленість до рухової активності. У школі уроки з фізичної культури були для них цікавими, тому займалися вони систематично. Для 27 % респонденток уроки з даного предмету були нецікавими, але вони систематично їх відвідували. Для 28,5 % дівчат з певних причин (часті хвороби) відвідування уроків фізичної культури носило періодичний характер, тому вони не змогли дати правильну оцінку рівню зацікавленості до занять.

З відповідей на питання «Ви відвідували додатково спортивні секції?» було встановлено, що більшість респонденток 49,3 % ніколи не займалися у спортивних секціях, періодично їх відвідували 37,5 % й лише 13,2 % опитаних постійно займалися у спортивних секціях протягом навчання у школі. Для 62 % дівчат відвідувати спортивні секції заважає відсутність вільного часу, стан здоров'я – 23,6 %, 10,7 % відзначили особисту байдужість до фізичних вправ, 3,7 % стверджує, що основною перешкодою було недостатнє матеріальне становище у сім'ї.

Проведене дослідження показало, що дівчата по різному оцінюють стан свого здоров'я: переважна більшість респонденток, що склало 56,8 %, оцінила його «задовільно», 32,6 % – «добре», 10,6 % визнали стан здоров'я «незадовільним». До того ж було виявлено, що найбільш поширені проблеми зі здоров'ям студентки пов'язують із захворюваннями дихальної системи (22,5 %), опорно-рухового апарату (20,3 %), серцево-судинної системи (8,8 %), нервової системи (7 %), зору (4,4 %). При відповіді на питання «Які види фізичних вправ є найбільш привабливими для Вас?» респондентки віддають перевагу заняттям аеробікою (38,2 %), заняттям у тренажерному залі (34,8 %), туризму (32,6 %), гімнастичним вправам (23,8 %), спортивним іграм (22 %), заняттям з йоги та пілатесу (16,3 %), легкій атлетиці (14,9 %). У коло досліджуваних питань також потрапила думка студенток щодо необхідної кількості занять з фізичного виховання у тижневому циклі. На думку 49,3 % оптимальним навантаженням на тиждень є два заняття, для 38,3 % цілком достатньо одного, 10,2 % дівчат зазначили, що бажають займатися тричі на тиждень, лише 3,2 % прагнуть займатися чотири-п'ять разів.

Одне із запитань анкети було спрямовано на виявлення найбільш значущих мотивів до занять з дисципліни «фізичне виховання». За результатами ранжування пріоритетне місце зайняв мотив зміцнення здоров'я (R=1,78), що вказує на незадоволеність студенток тим рівнем, який існує на даному етапі, та наявність бажання його змінити у кращу сторону. Другим за рангом був відзначений мотив корекції будови

тіла (R=3,05). Зниженню маси тіла (R=3,46) опитувані віддають 3-е місце. Наступними за рангом виявились мотиви: отримання задоволення від рухової активності (R=3,82), отримання заліку з фізичного виховання (R=4,24), зняття зайвого нервового напруження (R=4,28). Даний розподіл підтверджує, що самоусвідомлення причетності до здорового способу життя відіграють, хоч і не головне, проте важливе місце у структурі мотиваційних пріоритетів студенток до занять з фізичного виховання.

В дослідженні розглядалося і ставлення батьків до рухової активності: не займаються фізичними вправами батьки 41 % опитаних; у сім'ях 53,3 % студенток виконання фізичних вправ батьками носить періодичний характер; лише 5,7 % батьків систематично займаються. 86,1 % батьків вважають заняття з фізичного виховання важливим чинником здорового способу життя, разом з тим, 13,9 % студентів відзначали, що в їх сім'ях розглядають заняття фізичними вправами як «зайву трату вільного часу». Даний факт, можливо, зумовив недостатню зацікавленість студенток до занять з дисципліни «фізичне виховання».

Висновки:

1. Проведене дослідження виявило низький рівень інтересу респонденток щодо уроків фізичної культури у шкільні роки. Серед основних причин низької мотивації до відвідування уроків з дисципліни «фізична культура» та спортивних секцій відзначаємо відсутність вільного часу (62 %) і незадовільний стан здоров'я (23,6 %), особисту байдужість до занять (10,7 %).
2. Навчаючись у ВНЗ значна кількість студенток вважає, що зміцнення здоров'я (R=1,78), корекція фігури (R=3,05), зниження маси тіла (R=3,46) є найбільш значущими мотивами до занять з дисципліни «фізичне виховання», проте відсутність вільного часу, незадовільний стан здоров'я та лінощі заважають їм займатися.
3. Пріоритетним завданням оздоровчої роботи зі студентками ВНЗ економічного профілю повинно стати виховання позитивного ставлення і формування потреби до систематичної рухової активності, а також сприяння усвідомленню необхідності покращення свого фізичного стану.

***Подальші кроки нашого дослідження*:** Розробити програму комплексного використання системи методів, методичних прийомів та засобів фізичного виховання оздоровчо-профілактичного спрямування, яка забезпечить належні умови формування потреби до систематичної фізичної активності студенток ТНЕУ і виробить позитивну мотивацію до здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: уч. пос. / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – М.: Гардарики, 2007. – 218 с.
2. Волошин О. Формування здоров'язбережувальних мотивацій до занять фізичними вправами у студентів вищих навчальних закладів педагогічного напряму / Олена Волошин // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Збірник наукових праць. – Вінниця, 2012. – Вип.14. – С. 173-178.
3. Вплив рухової активності на психоемоційний стан студентів вузу економічних спеціальностей в сучасних умовах навчання / [Ю. П. Ядвіга, Г. В. Коробейніков, Г.С. Петров та ін.]. – Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць [за редакцією проф. С. С. Єрмакова]. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2009. – № 12. – С. 202-204.
4. Гребік О., Савчук С. Формування стійкого інтересу студентів І курсу ЛДТУ до занять із фізичного виховання та спорту / Олег Гребік, Сергій Савчук // Фізичне виховання, спорт, культура здоров'я у сучасному суспільстві: Збірник наукових праць, 2008. – Т.2. – С. 64-66.
5. Завидівська Н. Н. Педагогічні засади формування здорового способу життя студентів вищих закладів освіти економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н. Н. Завидівська. – Львів, 2001. – 38 с.

6. Костогриз-Куликова Н. В., Чорнуцька О. В. Фактори формування спортивних інтересів у студентів ВНЗ / Н. В. Костогриз-Куликова, О. В. Чорнуцька // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси, – 2011. – Вип. 9. – Ч. 1. – С. 144-148.

7. Круцевич Т. Ю. Приоритетные мотивы подростков к занятиям физической культурой и спортом / Т. Ю. Круцевич. – 36. наукові записки Тернопільского державного педагогічного університету: Педагогіка. № 7. – 2000. – С. 96-103.

8. Сіренко Р. Р. Фізичне виховання як навчальна дисципліна, що формує знання про здоровий спосіб життя / Р. Р. Сіренко // Проблеми формування здорового способу життя Всеукр. наук.-практ. конф. – Л.: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – С. 3-6.

9. Тевкун В. В. Формування здорового способу життя студентської молоді як соціально-педагогічна проблема / В. В. Тевкун // Чернігів: ЧНПУ, 2012. – Вип. 91. – Т.1. – С. 371-373.

10. Schneider M., Cooper D. Enjoyment of exercise moderates the impact of a school-based physical activity intervention / Margaret Schneider, Dan M Cooper // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. – 2011. – Vol. 8. – P. 64.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.

УДК 378. 147

д. пед. н., проф. **Петрук В.А.,**
Гречановська О.В. (ВНТУ)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Проблема культурологічної підготовки майбутніх інженерів особливо гостро стоїть сьогодні перед вищою школою. Процес формування майбутнього інженера ґрунтується не лише на засвоєнні майбутніми фахівцями знань, а й розумінні їх необхідності в процесі трудової діяльності, формуванні особистого ставлення до культурних явищ, вміння адаптуватися в культурному просторі. Взаємодія між культурами спрямовує технічні ВНЗ розглянути проблему формування міжкультурної компетенції. Ми акцентуємо увага на методиці формування міжкультурної компетенції засобами мистецтва та наводиться приклад лекції-концерту присвяченої індійському танцювальному мистецтву.

Ключові слова: культурологічна компетентність, міжкультурна компетенція, інноваційні засоби навчання, мистецтво, лекція-концерт, індійське танцювальне мистецтво.

Проблема культурологической подготовки будущих инженеров особенно остро стоит сегодня перед высшей школой. Процесс формирования будущего инженера основывается не только на усвоении будущими специалистами знаний, но и понимании их необходимости в процессе трудовой деятельности, формировании личного отношения к культурным явлениям, умение адаптироваться в культурном пространстве. Взаимодействие между культурами направляет технические вузы рассмотреть проблему формирования межкультурной компетенции. Мы акцентируем внимание на методике формирования межкультурной компетенции средствами искусства, и приводится пример лекции-концерта посвященной индийскому танцевальному искусству.

Ключевые слова: культурологическая компетентность, между культурная компетенция, инновационные методы обучения, искусство, лекция-концерт, индийский танцевальное искусство.

The problem of cultural training of future engineers is particularly acute today before high school. The formation of the future engineer is not only based on the assimilation of future trainers knowledge, but also their understanding necessary in the course of employment, forming a personal relationship to cultural phenomena, the ability to adapt to the cultural space. Interaction between cultures directs technical universities consider the problem of the formation of intercultural competence. We focus our attention on the formation method of intercultural competence through art and is an example of lecture-concert dedicated to Indian dance.

Keywords: cultural competence, intercultural competence, innovative learning tools, art, lecture-concert, Indian dance.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку технологій, прагнення України до євроінтеграції, різнопланові зв'язки з іншими країнами змушують освітян вищої школи замислитись не лише про професійну компетентність випускника, а і його культурологічну компетентність. Нехтування традиціями, культурою, втрата почуття гідності та духовного занепаду характерні для сучасного суспільства. Такий різноманітний вибір, що надає сучасна культура, ставить молодь перед великим вибором, який не завжди є правильним. Тому освітні навчальні заклади мають організувати таким чином навчально-виховний процес, щоб не створити штучний культурологічний вакуум навколо студента для тимчасового існування в ньому, а намагатися дати молодій людині можливість зрозуміти, що це основа її подальшого життя, її майбутнє. Особливо дана проблема стосується випускників технічних вищих навчальних закладів, так як в них більшість студентів приділяють увагу саме технічним дисциплінам, а до вивчення гуманітарних дисциплін ставляться утилітарно. Проблема набуває особливої актуальності нині, коли суспільство диктує необхідність підготовки інженера, який є культурної, інтелігентної, високоосвіченої та гармонійно розвиненої особистістю, яка орієнтується не лише в культурних надбаннях своєї країни, а й розуміє культуру інших народів. Нині, як ніколи, роботодавець вимагає від фахівця відповідної етичної та толерантної поведінки, культури діалогу, зважаючи на економічні, виробничі, технічні зв'язки з іншими країнами.

Незважаючи на спеціальність технічного профілю, випускник ВНЗ має бути, в першу чергу, носієм високої культури. Завдяки залученню молоді до культурних надбань мають формуватися необхідні для подальшої роботи професійні якості, оскільки інженер без загальнолюдських та культурних цінностей може бути соціально небезпечним. В цьому напрямку цілком можливо викладачам гуманітарних дисциплін закласти культурологічний фундамент у майбутніх інженерів, який вони після закінчення ВНЗ мають саморозвивати.

Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів, на даному етапі розвитку освіти, має відігравати одну із провідних ролей у становленні фахівця. До даної компетентності нами серед багаточисельних ключових компетенцій виділено вісім, які увійшли до структури культурологічної компетентності майбутніх інженерів: загальнокультурна, мотиваційно-ціннісна, міжкультурна, етично-естетична, екологічна, когнітивно-креативна, комунікативна, оцінююча. Ми розглянемо формування однієї із компетенцій – міжкультурної компетенції.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема культурологічної підготовки майбутніх інженерів набуває особливої актуальності сьогодні, коли зважаючи на економічні, виробничі, технічні зв'язки з іншими країнами, роботодавець вимагає від фахівця відповідної етичної поведінки, культури діалогу, розуміння інших культур, внутрішньої толерантної поведінки. Питання взаємозв'язку культури і освіти розкривають у своїх працях: Алексєєв Н. , Андрєєв В., Арановська І., Боровик М., Зінченко В., Зимня І., Зязюн І., Кондрацька Л., Лернер І., Литвінцева А., Мельничук Т., Панкратова О., Сластьонін В., Шиянов Є., В Шубін., Якиманська І. та ін.

Історія свідчить, що людство формує різноманітні культури залежно від природних умов існування того чи іншого народу, релігійних, політичних та мистецьких традицій, які складалися століттями, і будь-яке зіткнення різних за типами культур обов'язково веде до кризової ситуації і конфліктності. Якщо раніше спостерігалась довготривала взаємо ізольованість культур або боротьба між ними за панування, то у сучасному світі все міцніше утверджується ідея рівноправності культур. Кожна з них сприймається як неповторний національний досвід окремого народу або своєрідне переживання ним загальнолюдських культурних парадигм [1, с. 19].

Ромащенко І. [2] розглядає міжкультурну компетенцію, як інтегративну характеристику майбутнього фахівця, яка базується на засвоєнні ним різних рівнів культури: інтернаціональної, національної, соціальної, професійної.

Трошина Н. [3, с. 60] вважає, що міжкультурна компетенція особистості є знанням на підставі власної культурної компетенції чужих культурних стандартів. Вона формується на засадах культурного релятивізму й толерантності до чужої культури і мови, до їхніх традицій, особливостей соціальної, у тому числі й комунікативної, поведінки. Культурний релятивізм як бажана характеристика мовної особистості створює необхідні передумови для комунікативного співробітництва як взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації, проте висуває вимоги до людини, оскільки позбавляє її звичних ціннісних орієнтирів.

Бобиль С. [4], визначає міжкультурну компетентність як здатність здійснювати спілкування іноземною мовою з урахуванням різниці культур і стереотипів мислення, а її формування передбачає взаємодію двох культур в декількох напрямках: знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, за допомогою самої мови й засвоєння моделі поведінки носіїв іншомовної культури; вплив іноземної мови й іноземної культури на розвиток рідної мови та моделі поведінки в межах рідної культури; розвиток особистості, що відбувається під впливом двох культур.

Ми розглядаємо міжкультурну компетенцію для майбутніх інженерів, як одну із складових культурологічної компетентності що дає змогу студентові краще ознайомитися з іншими культурами, зрозуміти їх, толерантно ставитися до них та їх представників, водночас не втрачаючи власної ідентифікації. Знання студентом інших культур допомагає у спілкуванні з людьми різних національностей не лише на даному етапі, але й у подальшому професійному та особистому житті. Професія інженера не обмежується лише рідною країною, а є такою, яка має перспективи праці і життя за кордоном. Тому знання іншої культури відіграють важливу роль у майбутньому для випускника технічного ВНЗ. Крім того, розвиток цієї складової культурологічної компетентності є запорукою до набуття культурологічних знань, умінь та навичок.

Мета статті – висвітлити методику формування міжкультурної компетенції засобами інноваційних технологій за допомогою мистецтва та результати її впровадження в навчальний процес технічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у формуванні особистості відіграє мистецтво. Ми погоджуємося з думкою Бокань В. [5, с. 72], що інформація, яка передається мовою мистецтва – через танець, театр, архітектуру, живопис, скульптуру, декоративно-прикладне, кіно тощо, – максимально доступна і легко засвоюється на відміну від тієї, що передається лише у мовному еквіваленті.

Це не залишається поза увагою дослідників. Мистецтву у житті людини як професійному, так і особистому присвятили свої праці: В. Каверін, В. Бокань, М. Кравець, В. Петрушенко, В. Савельєв, І. Сурмай, Є. Подольська, В. Лихвар, В. Погорілий, Е. Кассієр, О. Горєлов, О. Флієр, О. Отич, Н. Багдасарян, В. Розін. Для більш ефективного викладення матеріалу культурологічних дисциплін у технічному ВНЗ ми пропонуємо одну із інтерактивних не імітаційних форм навчання у вищому навчальному закладі – лекції-концерти (ознайомлення із творчістю відомих композиторів, поетів, акторів, художників і тд.), лекції-дослідження; візуальні лекції (демонстрація наочності за допомогою кіно-, теле- і відео фрагментів, слайди, блоки інформації, які коментуються

лектором). Одними з тем лекцій-концертів та лекцій-прес-конференцій, метою яких є формування у студентів: вміння креативно та адекватно сприймати та оцінювати культуру іншого народу; вміти вести діалог; навичок комунікації, є теми: «Індійське танцювальне мистецтво. Полум'яною мовою танцю»; «Танець як мистецтво. Історичні дані виникнення східних танців та специфіка їх виконання. Роль танцювального мистецтва в житті людей».

Лекції розпочинаються зі знайомства студентів з таким видом мистецтва як танець, тлумачиться термін «танець», надається історична довідка виникнення цього виду мистецтва, пояснюється, що таке танцювальна музика, розповідається про види і форми танцю – народний танець, класичний танець, естрадний танець. Ця інформація необхідна для того, щоб студенти краще зрозуміли роль танцювального мистецтва в культурному розвитку людства.

Тема індійського танцю вибрана не випадково, адже протягом п'яти тисячоліть Індія виробила і зберегла глибоко оригінальну культуру, що належить до великих досягнень світової цивілізації, вважається однією із самих найдавніших та залишається фактично незмінною. Для кращого сприйняття матеріалу студентам проводиться невеликий екскурс в історію культури та міфологію Індії, який супроводжується відео презентацією. Під час розповіді про танцювальне мистецтво Індії надається інформація про відомі сім стилів танцю – Бхарат Натьям, Катхак, Катхакалі, Маніпурі, Одісси, Мохиніаттам і Кучипуді та основні аспекти всіх класичних стилів – нрітта і нрітья. Після теоретичної частини на сцену запрошується професійний виконавець індійських танців у національному костюмі Індії, який розповідає студентам про одяг, який надягають під час виконання різних стилів, татуювання, що наносять фарбою на себе танцівники, їх значення. Також запрошений на заняття артист показує елементарні рухи та жести танцю, знайомить з терміном «абхінайя» – мистецтво передачі розповіді за допомогою танцю – та дає пояснення, що вони можуть означати. Адже кожен рух чи жест є мовою індійського танцю і не є випадковим. Наступний крок заняття називається «Школа танцю», що є невеликою театральною пантомімою, де показано заняття в індійській школі танцю. Під час заняття студенти знайомляться з такими стилями: Кучипуді, Катхак, естрадний або кіно танець. Перед показом кожного танцю студентам розповідається про його виникнення. Поєднання в одному занятті класичного та естрадного індійського танцю надає можливість студентам побачити, які зміни пройшло танцювальне мистецтво не лише у виконанні, а й зміні одягу та культурі народу. Наприкінці лекції проходить невелика прес-конференція, на якій студенти ставлять запитання запрошеним гостям, що виникли у них протягом заняття. Така форма лекції дає змогу студентам не лише побачити в професійному виконанні танці Індії, а й закріпити та поновити знання, які вони здобули під час навчання в школі, бачили в телепередачах, з повагою ставитися до культур інших народів.

Завдання для самостійної роботи студентам містить питання про розвиток, наприклад, машинобудівної галузі в Індії та сучасний стан співпраці між Україною та Індією. Результативність таких лекцій – поступове формування: поваги до культур інших народів; уміння сприймати елементи іншої культури як матеріал для подальшої професійної діяльності; навичок аналізувати та розглядати з особистої точки зору історичні факти. Наші дослідження впливу запропонованої методики на формування міжкультурної компетенції у студентів технічних ВНЗ показали позитивні результати, що представлені рисунком 1.

Крім того треба зазначити,що за допомогою мистецтва студентам надаються знання не лише про танцювальне мистецтво того чи іншого періоду в розвитку країни, а й відбувається знайомство з музикою цього народу, його історією та міфологією, традиціями, одягом і т.д. Знання закріплюються краще, коли студенти після перегляду програми осмислюють почуту інформацію та формулюють запитання, тобто виникає живе спілкування, під час якого студент виступає активним учасником прес-конференції.

Позааудиторна самостійна робота студентів доповнює мистецькі знання професійними. Отже, ми бачимо, що відсоток високого рівня сформованості міжкультурної компетенції в ЕГ на 22% вищий, ніж в КГ, а низький – на 20% нижчий, ніж в КГ.

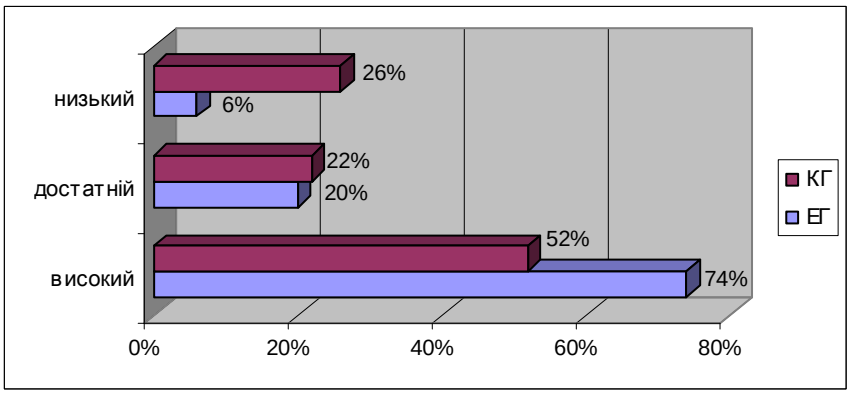


Рис. 1. Гістограма рівнів сформованості міжкультурної компетенції.

Висновки. Треба зазначити, що формування міжкультурної компетенції у майбутніх інженерів є необхідною складовою формування їх професійної компетенції. Фахівцю інженерно-технічного профілю для конкурентоспроможності на ринку праці в сучасних умовах треба вміти орієнтуватися у полікультурному просторі, поважати культуру інших народів і при цьому не забувати своїх витоків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С.Д., Тілло М.С., Чікарькова М.Ю. Культурологія: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2007. – С. 351.

2. Ромащенко І.В. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті між культурної діяльності.http://intkonf.org/kand-ped-nauk-romaschenko-iv-inshomovna-komunikativna-kompetentsiya-v-konteksti-mizhkulturnoyi-diyalnosti/

3. Трошина Н. Н. Лингвистический аспект межкультурной коммуникации / Н. Н. Трошина // Лингвистические исследования в конце XX века : сб. обзоров. – М., 2000.

4. Бобиль С.В. Формування між культурної компетенції іноземних студентів в умовах національно-культурного середовища. / Бобиль С.В. // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия "Филология. Социальные коммуникации". Том 24 (63). 2011 г. №2. Часть 2. С. 194-197.

5. Бокань В. Культурологія : навч. посіб. / Бокань В. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : МАУП, 2004. – 136 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 159.953.34

к. філол. н., доц. **Романчук С. М.** (НУДПСУ)

ПЕРШЕ ВРАЖЕННЯ СТУДЕНТА ПРО ВИКЛАДАЧА – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У центрі уваги статті є одна із найскладніших проблем соціальної психології, проблем міжособистісних взаємовідносин між викладачами і студентами в навчально-виховній діяльності. На основі психологічних досліджень розкриваються ті важливі фактори, які впливають на взаємостосунки викладачів і студентів, групи ознак за якими складається перше враження у студентів про викладача.

Ключові слова: викладач, студент, сприйняття, міжособистісні стосунки.

В центре внимания статьи находится одна из самых сложных проблем социальной психологии, проблем межличностных взаимоотношений, между преподавателями и студентами в учебно-воспитательной деятельности. На основе психологических исследований раскрываются те важные факторы, которые влияют на взаимоотношения преподавателей и студентов, группы признаков, за которыми создается первое впечатление у студентов о преподавателе.

Ключевые слова: преподаватель, студент, восприятие, межличностные отношения.

In a spotlight the article is one of the most thorny problems of social psychology, problems of interpersonality mutual relations, between teachers and students in to educational-educate to activity. Those important factors, which influence on the mutual relations of teachers and students, group of signs, after which the first impression is for students about, open up on the basis of psychological researches.

Key words: teacher, student, perception, interpersonality relations.

Постановка проблеми. Розробка актуальних питань вузівської підготовки і психології, які розглядають шляхи підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, залежить від вивчення проблеми взаємостосунків між викладачами і студентами в навчально-виховній діяльності. Пояснюється це надзвичайно високими, навіть в порівнянні з старшими класами середньої школи, взаємними вимогами тих, хто навчається, і тих, хто навчає. У вищій школі, як ні в якій іншій ланці системи освіти, особливо активно відбувається взаємодія між студентами і викладачами в будь-яких формах навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На жаль, такі складні і важливі проблеми, як взаємостосунки викладачів і студентів в навчальній діяльності та їх динаміка, майже не вивчаються в педагогічній науці, хоча для їх дослідження є сприятливі умови. Маємо на увазі праці видатних психологів – Б. Ананьєва, О. Бодальова., В. Мясищева й ін., в яких висловлені основні положення з питань психології взаємостосунків людей і можливості пізнання людини людиною в різноманітних видах діяльності.

Формулювання цілей статті. Для подальшої тісної та плідної співпраці викладача зі студентами важливу роль відіграє перше враження. Кожному викладачеві слід особливу увагу звертати на ті чинники, які для його студентів є визначальними. У статті спробуємо їх з'ясувати, адже, сподіваємося, що це допоможе налагодити міжособистісні стосунки між викладачем та студентами, що, зрештою, вплине і на якість отриманих знань останніх.

Виклад основного матеріалу. Проблему міжособистісного пізнання вітчизняній науці в 60-ті роки почав розробляти О. Бодальов. Було нагромаджено багато теоретичних та емпіричних даних, проведено масштабну роботу з їх систематизації, виокремлення механізмів міжособистісного пізнання, таких, як стерео типізація, проекція тощо. Аналіз цих та інших напрацювань з названої проблематики дає змогу констатувати, що характер взаємодії між людьми та її результати багато в чому залежать від того, як люди сприймають один одного, розуміють, відтворюють та інтерпретують поведінку, оцінюють свої можливості та інших учасників спілкування. У процесі взаємодії досягається взаєморозуміння чи непорозуміння, зростає здатність прогнозувати поведінку один одного чи виявляється неспроможність передбачити дію партнера зі спілкування. Усе це є наслідком чуттєвого адекватного або неадекватного відображення та розуміння партнерами один одного, недостатнього або неправильного тлумачення інформації, що є в їхньому розпорядженні. Складний процес міжособистісного пізнання можна описати за допомогою таких складових: сприймання та оцінка зовнішніх ознак і поведінки індивіда; створення уявлень про його психологічні особливості й стани; оцінка цих уявлень та зіставлення зовнішніх ознак індивіда з особистісними характеристиками; розуміння та інтерпретація отриманої інформації; оцінка партнера в

цілому; загальні умовиводи; прогнозування дій і вчинків партнера; створення стратегії власної поведінки [2, с. 58].

Дослідження Б. Г. Ананьєва спрямовані на глибоке і широке вивчення спілкування. Зокрема учений підкреслює, що головною характеристикою спілкування як діяльності є те, що через нього людина будує свої відносини з іншими людьми: "Поводження людини виступає не тільки як складний комплекс видів його соціальних діяльностей, за допомогою яких навколишній світ стає більш реальним, але і як спілкування, практична взаємодія з людьми в різних соціальних структурах" [1, с. 35]. Розглядаючи психологічне значення взаємодії, здійснюваного у формі спілкування, Б. Г. Ананьєв неодноразово підкреслює, що, будучи обов'язковим компонентом праці, навчання, гри і всіх інших видів діяльності, що припускають взаємодію людей, вона виявляється умовою, без якої неможливе пізнання ними дійсності, формування в них емоційного відгуку на цю дійсність. Спілкування, – пише він, – настільки ж соціальне, як і індивідуальне явище. Тому так нерозривно зв'язане соціальне й індивідуальне в найважливішому засобі спілкування – мові. Пантоміміка і жестикуляція стають такими саме тоді, коли експресія поводження виконує комунікативну функцію" [1, с. 57]. Крім мовних і немовних засобів спілкування, Б.Г. Ананьєв виділяє і внутрішню сторону – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні відносини, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням отриманого знання, перетворення внутрішнього світу людей, що беруть участь у спілкуванні (за О.О. Бодальовим (1983)). Б.Г.Ананьєв чітко показав значущість категорії спілкування для загальної, вікової і педагогічної психології, а також для психології індивідуальних розходжень. В.Н.Мясищев також вніс вагомий внесок у розробку комплексу питань, що належать до психології спілкування. На думку В. М. Мясищева, зв'язок відображення людьми один одного в спілкуванні з їхніми взаєминами очевидна. У спілкуванні виражаються відносини людини з їхньою різною активністю, вибірковістю, позитивним чи негативним характером. Способом чи формою спілкування і відносини є спілкування людини з людиною. [4]. Ті переживання, що виникають у процесі взаємодії, зміцнюють, руйнують чи реорганізують відносини. В.М. Мясищев відзначав, що спілкування може впливати на ті чи інші характеристики психічних процесів, психічних станів і властивостей людини, істотно змінювати і перебудовувати (за О.О.Бодальовим, (1983)).

Метою нашої праці є спроба визначити чинники, які впливають на враження студента про викладача. Для розв’язання цієї проблеми було опитано 200 студентів факультетів фінансів та банківської справи та економіки й оподаткування Національного університету державної податкової служби України.

Результати проведеного дослідження дають змогу констатувати, що для значної кількості студентів (42%) найважливішими чинниками є уміння викладача налагодити контакт з аудиторією (посміхатися, дивитися у вічі) та уміння майстерно передавати знання (розповідати матеріал вільно, тільки подеколи використовуючи конспект). На другому місці (21%) – зовнішній вигляд лектора (офіційний стиль одягу, охайність, зачіска). Щаблем нижче (15%) – комунікативна компетентність старшого наставника (культура і багатство мовлення, модуляція інтонації, логічні наголоси, ліричні відступи, відповідність невербальних засобів вербальним.

Всі інші дані, зокрема, фізичний розвиток, вікові ознаки, національні особливості, стать в абсолютній більшості випадків для студентів не мають значення. Вони на них не звертають уваги і не фіксують в своїй свідомості при спілкуванні з викладачами. Принагідно зауважимо, що 12% респондентів вважає, що на формування першого враження про викладача впливає кілька чинників одночасно. Спостережено, що студенти звертають увагу на манеру поведінки лектора, його риторичні здібності, уміння легко взаємодіяти з аудиторією, цікаво подавати необхідну інформацію. Перше враження про викладача у студентів, як правило, носить стійкий характер, а у значної їх частини воно не змінюється зовсім. За нашими даними, одержаними на основі аналізу великої кількості відгуків студентів, перше враження не змінилось у 38% опитаних.

Студенти характеризують викладача не тільки як лектора, керівника семінару, курсової або дипломної роботи, але як і людину, яка спілкується і взаємодіє з ними в навчальній діяльності, в щоденному житті. У цьому живому, творчому процесі студенти пізнають своїх викладачів, створюють про них свої уявлення і поняття, від яких в свою чергу залежить їхнє ставлення до викладачів, предметів, які вони викладають, до самої навчальної діяльності і до різних її форм. Весь ефект і результат навчальної і виховної роботи, всієї підготовки студентів у вищому навчальному закладі детермінується характером їх взаємостосунків із викладачами.

Наведемо деякі цитати. Висловлювання студентів надзвичайно різноманітні. Так, наприклад, студентка З. говорить: "Моє перше враження про викладача складається після його першої лекції: наскільки розумно і цікаво він зміг розповісти, наскільки він зумів захопити мене своїм предметом, наскільки він сам захоплений (бо це ж видно завжди, навіть якщо мова викладача невиразна, неемоційна)". Ніби продовжуючи думку своєї попередньої колеги, студентка К. говорить про конкретні риси лекції, які захоплюють студентів, – це "ясність, чіткість викладу, рівень ерудиції, дикція, жести викладача і в останню чергу зовнішність". А студент Р. щодо цього висловлюється ще більш визначено. Він категорично стверджує, що зовнішній вигляд не створює глибокого враження. "Голос, манера викладу, мова, інтервали між реченнями дають значно більше". Кілька студентів звертають увагу і на те, чи ясно і чітко була сформульована мета і тема лекції, чи подавалася вона добре поставленим голосом, чи викладач завжди зумів тримати контакт зі слухачами і, "помітив у аудиторії бажання "відпочити", зміг зробити відступ для цього".

Студенти високо цінують уміння викладача з першої хвилини заволодіти аудиторією і показати їм, що "перед ними людина, яка захоплена своїм предметом, знаюча, яка хоче, щоб і вони оволоділи хоч би часткою тих знань, якими володіє він". Байдуже ставляться студенти до тих викладачів, які не володіють умінням читати лекції і відразу виявляють недостатні знання своєї дисципліни. "Буває і так, – пише студентка С., – що навіть предмет, яким я дуже цікавлюсь, пропускала на лекціях повз вух, а все від того, що викладач сухо, нецікаво його викладав, та й нового я мало взяла з лекції. З першої лекції вже стало зрозуміло, який він викладач".

Значний вплив на студентів має і те, як читає викладач лекцію – по конспекту або вільно, без записів, "дивлячись на аудиторію". Ці моменти носять сигнальний характер. Студенти хочуть, щоб лекція читалась на високому науковому рівні, щоб у ній мали місце найновіші проблеми науки, про які не завжди можна прочитати в підручниках, і щоб подавались вони в вільно. В цьому зв'язку студент Д. наголошує як на манері викладу інформації, так і на його. зміст і. Він говорить про максимум смислу в судженнях викладача.

Студентка К. зазначає, що викладача прикрашає ерудиція, знання того, що важко знайти в книгах; особливо захоплює в ньому знання іноземної літератури. Багато студентів говорять про гумор в лекції і про те, щоб викладачі були акуратні, внутрішньо зібрані. Про різні деталі зовнішнього вигляду викладача говорять студенти в своїх відгуках. Наприклад, студент Г. підкреслює і охайність одягу, і чистоту сорочки, і манеру говорити, і тембр голосу. Говорячи про значення поведінки викладача в педагогічній діяльності, він заявляє: "Не люблю невідповідності зовнішнього вигляду і поведінки. Якщо, наприклад, викладач лисий, то повинен поводити себе солідно".

Вперше сприймаючи викладача, студенти звертають увагу на манеру його поведінки. Так студентка К. розповідає: "Перше враження про нового викладача складається з перших хвилин його перебування в аудиторії: як він володіє собою, мовою, як реагує на поведінку слухачів, а головне те, як він приступає до першої лекції: безпосередньо переходить до справи або прагне переконати в значущості свого предмету, підкреслюючи при цьому необхідність відвідування його лекцій".

Говорячи про різні ознаки викладача, які викликають позитивні враження у слухачів, студент І. виділяє із них головні, суттєві і такі, які менш значущі: "Хорошому

викладачу "прощаєш" недоліки, незвичність його зовнішності, поганому – ніколи". Інший студент цю думку висловлює так: "Якщо лекція цікава, то особливої уваги на зовнішність не звертаєш. Але якщо вона не цікава, то все приймається до уваги. Я маю на увазі саме зовнішність, але не охайність. Безумовно, така якість, як акуратність, необхідна викладачу".

Коментуючи ці судження своїх товаришів, студентка М. пише: "Коли до нас в аудиторію прийшов новий викладач, то було видно, що він не дуже слідкує за собою: старомодний костюм, широченний галстук, волосся не причесане. Але коли він почав говорити, всі перераховані деталі зникли самі по собі. Він одразу заволодів аудиторією. Були і інші випадки: зовнішнє враження хороше, а в кінці лекції стає зрозуміло, що нічого нового, цікавого цей викладач не скаже. Чому? Тому що він не зацікавив першою лекцією студентів, тому, що він і сам не зацікавлений нею. І якщо такий викладач ще допустить помилки у викладі матеріалу, то його з першої лекції зовсім не будуть слухати".

Перше враження про викладача залежить і від досвіду студента, від його зв'язків і відносин з людьми, які зустрічалися з ним до зустрічі з викладачем. В цьому перш за все виявляється індивідуальна своєрідність в сприйманні й оцінці викладачів студентами. Кожний із студентів схильний виділяти одні елементи зовнішності викладача частіше, ніж інші, та й бачити його в цілому по-своєму. Ці індивідуальні відмінності в сприйманні зовнішнього вигляду однієї і тієї ж людини різними людьми можна пояснити лише стимулом. Стимул, за визначенням О.Бодальова, є стан, зумовлений певною організацією досвіду людини, який створює диференційоване ставлення до людей [2, с. 138].

Для створення першого враження студентів про викладача мають розповіді про нього студентів старших курсів. Так студентка Р. говорить: "Велике значення в першій оцінці викладача мас попереднє враження, що склалося на основі розповідей студентів старших курсів". Студент А. цю ж думку висловлює так: "Часто в створенні першого враження про викладача відіграє роль вже встановленої думки, про яку ми довідуємося від інших студентів". Деякі студенти передають детально ті відомості про викладачів, які вони одержали від своїх товаришів.

Висновки. Як бачимо, для студентів найбільш важливими чинниками є не зовнішнє сприйняття викладача, а його уміння цікаво, доступно передавати знання, якими він володіє, а також доброзичливе і справедливе ставлення до них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев.Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М., 1969.
2. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.,1983.
3. Ломов Б. Ф. Методологические проблемы психологии. /Б. Ф. Ломов. – М., 1984.
4. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л., 1960.

Рецензент: д. філол. н., проф. Волков А. Р.

УДК 378.147.22

д. пед. н., доц. **Щербяк Ю. А.** (ТНЕУ)

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано організацію самостійної навчальної роботи студентів у вищій економічній школі. Розкрито дидактичні умови самостійної роботи студентів та її роль у підготовці майбутніх економістів у Тернопільському національному економічному університеті, зокрема показано окремі результати дослідження лабораторії моніторингу якості освітньої діяльності.

Ключові слова: дидактичні умови, підготовка майбутніх економістів, самостійна робота студентів, моніторинг, анкетування.

В статье проанализированы организацию самостоятельной учебной работы студентов в высшей экономической школе. Раскрыто дидактические условия самостоятельной работы студентов и ее роль в подготовке будущих экономистов в Тернопольском национальном экономическом университете, в частности показано отдельные результаты исследования лаборатории мониторинга качества образовательной деятельности.

Ключевые слова: дидактические условия, подготовка будущих экономистов, самостоятельная работа студентов, мониторинг, анкетирование.

This article analyzes the self-organization of training students in Higher Economic School. Solved didactic conditions students' independent work and its role in training future economists in Ternopil National Economic University, the paper shows some results of laboratory monitoring of quality of educational activities.

Keywords: teaching conditions, preparation of future economists, independent study students, monitoring, questioning.

Постановка проблеми. Україна, вступивши до третього тисячоліття як незалежна держава, розбудовує національну систему освіти з урахуванням світових і європейських традицій, у відповідності з соціально-економічними, технологічними і соціокультурними змінами в країні. Виявлення і наукове осмислення конструктивних ідей та підходів до її розвитку, які формуються в різних країнах, допоможе модернізувати усю систему національної вищої освіти. Ефективними шляхами підготовки майбутнього спеціаліста відповідно до вимог Болонського процесу є формування у студентів усвідомленої потреби в постійному професійному самовдосконаленні, розвитку творчого потенціалу та професійного мислення, створенню умов для самостійного здобуття знань, умінь та навичок їх застосування на практиці. Цьому значною мірою сприяє ефективна самостійна робота, яка дає змогу студентам закріплювати здобуті знання та застосувати їх на практиці.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів повинна становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни, що знайшло своє вираження в навчальних планах [6]. Таке збільшення кількості годин на самостійну роботу відповідно вимагає нового підходу до управління нею, тобто до її організації, методичного забезпечення, контролю тощо.

Виходячи з положень вищої освіти можна стверджувати, що самостійна робота інтегрує в одне ціле навчальну, наукову, практичну роботу студента. Тому завдання вищої школи – навчити студента володіти широким колом самостійної роботи, оскільки вони забезпечать можливість фахівцям протягом життя поповнювати, поглиблювати професійні знання і вміння. Окрім цього, оволодіння навичками самостійної роботи активізує пізнавальну діяльність майбутнього спеціаліста, полегшує пошук науково-методичної інформації, робить більш усвідомленим процес засвоєння навчального матеріалу. Все це позитивно впливає на формування творчої особистості майбутнього економіста, на прагнення до саморозвитку, самонавчання.

Для забезпечення можливості успішного рішення цієї педагогічної проблеми необхідний детальний теоретичний аналіз та глибоке осмислення сутності та організації самостійної роботи студентів в умовах вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації самостійної роботи студентів розглядають у своїх роботах А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Козаков, І. Лернер, О. Мороз, П. Підкасистий, Н. Сагіна, П. Сікорський, М. Скаткін та інші.

Питання керівництва та планування самостійної роботи досліджували С. Архіпова, В. Буряк, В. Вертегел, Б. Єсипов, Л. Жарова, Л. Журавська, А. Іванівська, Н. Калашник, Г. Майборода та ін.

Дидактичні та організаційно-педагогічні умови ефективної організації самостійної

роботи вивчали Я. Гулецька, А. Котова, С. Кустовський, Т. Лобода, А. Філіпенко, С. Шаров, Н. Шевчук, І. Шимко та ін.

Проте необхідно визначити, що в цілому організація самостійної роботи студентів економічного вузу як важливого чинника їх професійної підготовки в умовах інтеграції вищої освіти в європейське освітнє середовище недостатньо висвітлені в педагогічній теорії та практиці.

Постановка завдання. Основною метою статті є аналіз організації самостійної роботи студентів у вищому економічному закладі та її важливої ролі в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста. Щоб бути сьогодні висококваліфікованим фахівцем, потрібно вчитися безперервно та постійно оновлювати набуті знання, оскільки нині потрібні фахівці, які не лише володіють професійними знаннями, вміннями та навичками, а й є всебічно розвиненою особистістю, здатною активно та постійно оволодівати новими знаннями, оперативно приймати нестандартні рішення, діяти самостійно, творчо.

Згідно з Положенням „Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах" визначено, що самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять; зміст самостійної роботи студента над конкретною дисципліною визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача; самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій викладача, практикум тощо; методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної дисципліни і може виконуватися в бібліотеці вищого навчального закладу, навчальних та комп'ютерних кабінетах, а також у домашніх умовах [12].

Зважаючи на вимоги успішної самостійної роботи та сучасне студентство, а також на недосконалу практичну організацію самоосвіти, дослідник І. М. Друзь констатує існування деяких протиріч: між прагненням високого рівня самостійності студента в навчальній діяльності та її фактичною нерозвиненістю; між практичною значущістю самоосвіти для майбутнього фахівця та недостатньо розробленою теорією та практикою її організації; між вимогами кредитно-модульної системи та рівнем розвитку здібностей студентів до самореалізації, усвідомленням необхідності самоосвіти та якістю навчально-методичного забезпечення вищих навчальних закладів; між вимогами та завданнями, які ставляться перед викладачами навчальних закладів та відсутністю відповідної мотивації тощо [5, с. 129]. Безперечно, тільки вирішення існуючих проблем та врахування досвіду впровадження і організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах дозволить зробити самостійну роботу невід'ємною складовою навчального процесу.

Сучасні дослідники по-різному трактують поняття та сутність самостійної роботи. Більшість учених під самостійною роботою студентів розуміє роботу, яка виконується без прямої участі педагога на аудиторних і позааудиторних заняттях. С. Гончаренко характеризує самостійну роботу студентів як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, що проводиться індивідуально чи за групами протягом аудиторних занять або вдома за завданням, методичними вказівками педагога, але без його безпосередньої участі [2, С. 87-89]. В. Козаков стверджує, що самостійна робота студентів – це специфічний вид діяльності навчання, основною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, а формування знань, умінь і навичок здійснюється безпосередньо через зміст і методи всіх видів навчальних занять, як аудиторних, так і поза аудиторних [7, с. 177]. В. Петрук вважає [10], що „самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для себе ставити завдання, цілі, планувати власну діяльність, здійснювати її". У свою чергу,

П. Підкасистий розрізняє самостійну роботу й самостійну діяльність студентів. Самостійну роботу П. Підкасистий розуміє „як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію" [11, с. 37]. Самостійна діяльність розглядається автором як „цілеспрямований процес, що організується й виконується у структурі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань" [11, с. 38]. Отже, складність вивчення проблеми пов'язана з тим, що відсутня єдина думка щодо визначення поняття самостійної роботи студентів.

На нашу думку, самостійну роботу слід визначити як особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навиків, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять та виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі. Самостійна робота необхідна не лише для оволодіння змістом певної дисципліни, але й для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні вирішення й вихід із проблемних ситуацій тощо. Вона дозволяє опанувати навички навчальної, наукової й професійної діяльності, сприяє поглибленню й розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей.

Проте вищевказані задачі можна вирішити тільки за рахунок дотримання комплексу дидактичних умов, оскільки відсутність методично спланованої організації самостійної роботи може призвести до таких негативних наслідків, як фізичне та інтелектуальне перевантаження студентів, зниження в них пізнавального інтересу, навчальної мотивації, якості навчання в цілому.

В педагогіці вищої школи існують різні підходи до формування **дидактичних умов організації самостійної роботи студентів.** Розглянемо деякі з них. Предметом дисертаційного дослідження С. Кустовського є дидактичні умови ефективної організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-економістів з використанням новітніх педагогічних технологій. Як дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності у дослідженні розглядаються: новітні інформаційні педагогічні технології, кейс-методика, проблемне навчання, технологія навчання в малих групах на основі інтегрованого підходу до здобуття знань і формування вмінь та навичок самостійного навчання майбутніх економістів [9, с. 17].

Сучасна дослідниця цієї проблеми А. Котова для ефективної організації самостійної роботи рекомендує дотримуватися таких принципів [8, С. 112-113]: активність студентів; індивідуалізація навчання; доступність матеріалу, що вивчається; чіткість та визначеність завдань; наочність; систематичність та послідовність у формуванні навичок самостійної роботи; свідомість та самостійність навчання; зв'язок із життям; наявність єдиних вимог щодо керування.

І. Шимко вважає, що успіх організації самостійної роботи залежить: від підготовки викладачів вищих навчальних закладів; підготовки студентів; організації самостійної роботи як системи, що характеризується тривалістю процесу; контролю за результатами діяльності студентів; взаємодії викладача та студента, спрямованої на перетворення студента із об'єкта в суб'єкт навчального процесу у вищому навчальному закладі [13, с. 15].

На підставі вищесказаного, можемо узагальнити наступні дидактичні умови організації самостійної роботи майбутніх економістів у кредитно-модульній системі підготовки фахівців: забезпечення розвитку в студентів умінь самостійної роботи; використання системи дидактико-пізнавальних завдань для самостійної роботи майбутніх економістів; розвиток позитивної мотивації студентів на самостійну роботу; розробка відповідного методичного забезпечення самостійної роботи студентів; реалізація системи контролю самостійної роботи студентів. Таким чином, в умовах сучасної освітньої системи навчання основним завданням викладача стає не просто передача готових знань і фактів, а також організація активної самостійної роботи студентів.

У вищій школі самостійну роботу можна будувати у двох основних напрямах: по-перше, інтенсифікація самостійної роботи в процесі аудиторних занять: під час читання лекцій, проведення семінарських і практичних занять, виконання модульних контрольних робіт, проведення консультацій тощо. Реалізація цього напряму вимагає від викладача розроблення нових методик і форм організації аудиторних занять, які забезпечуватимуть формування високого рівня самостійності студентів і поліпшення якості підготовки; по-друге, самостійна робота в позааудиторний час – це підготовка і написання рефератів, доповідей, тез та інших письмових робіт; виконання курсових, дипломних та магістерських робіт; підготовка до семінарських і практичних занять, участь у студентських науково-теоретичних конференціях, олімпіадах, конкурсах; робота над навчальними проектами тощо [1, С. 57-59]. Звичайно, форми самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни для студентів є різні та визначаються робочою навчальною програмою залежно від мети, завдань і змісту навчальної дисципліни, специфікою спеціальності. Проте типовими є опрацювання матеріалу лекції; вивчення окремих тем або питань; виконання домашніх завдань; підготовка до семінарських, практичних (лабораторних) занять, до модульних контрольних робіт та інших форм поточного контролю; виконання індивідуальних завдань; написання курсової чи дипломної роботи тощо.

У контексті розгляду практичної частини нашого дослідження заслуговують на увагу результати анкетного опитування студентів третього курсу, яке провела лабораторія моніторингу якості освітньої діяльності Тернопільського національного економічного університету (далі – ТНЕУ). Третьокурсників (загальна кількість 350 респондентів) запросили відповісти на запитання анкети, яка враховувала аналіз двох складових: виявлення ставлення студентів до самостійної роботи та визначення рівня організації самостійної роботи. У процесі аналізу лабораторією було визначено як загальні тенденції окреслених аспектів дослідження в ТНЕУ, так і найбільш характерні особливості 9 факультетів. Окремі результати дослідження виявилися наступними (середній показник у %).

Студентів попросили висловити своє ставлення до самостійної роботи. Більша половина з респондентів відмітила своє позитивне ставлення – 60%, негативну відповідь дали – 23%, байдуже до самостійної роботи ставиться – 17% студентів. На запитання «Чи хотіли б Ви відвідувати спеціальний курс, що має на меті навчити студентів самостійно працювати», відповіді розділилися майже на половину: «ні» – 51%, «так» – 48%, «звичайно, навіть за додаткову оплату» – 1%. На запитання «Чи завжди Вам зрозумілі завдання до самостійної роботи?» найбільш великий процент набирає відповідь – «частково зрозумілі» – 71%, «незрозумілі» – 16%, «завжди зрозумілі» – 13%. Окрім цього, третьокурсників попросили назвати труднощі, з якими їм доводилось мати справу під час виконання самостійної роботи: результати виявилися наступними: «незрозумілі вимоги» – 45%, «відсутність фахової літератури» – 35%, «невідповідність завдань самостійної роботи тематиці навчального курсу» – 20%. А на запитання «Чи відображений зміст самостійної роботи у завданнях КПІЗ, ректорських контрольних, усному опитуванні на практичних заняттях?» 50% респондентів відповіли, що «частково», «так» – 44%, заперечили лише – 6% опитаних .

Ефективна самостійна робота студентів неможлива без відповідної дидактико-методичної діяльності **викладача.** Велике значення для організації самостійної роботи має професійний рівень викладача, його самоосвіта, уміння організовувати пошукову діяльність студентів, зважаючи на власний досвід та установки. Від цього залежить якість рекомендованої літератури, актуальність тематики студентських рефератів, вибір видів та змісту завдань чи проблемних питань. Викладач формує стиль роботи студентів, їхні переконання. В. Горбунов зауважує, що в самостійній роботі студентів передусім треба „орієнтувати на акуратність, наукову точність, культуру інтерпретації чужих думок та ідей", на вміння аналізувати та робити висновки з прочитаного матеріалу [3, с. 33].

На думку вже згадуваного В. Козакова, у процесі організації самостійної роботи

студентів викладач передусім має забезпечити: планування самостійної роботи студентів; саме організацію самостійної роботи студентів, тобто взаємозв'язок компонентів системи діяльності студентів; керування та контроль самостійної роботи студентів з виправленням помилок для досягнення мети роботи; передачу інформації, яка забезпечує прийняття рішень студентом [7, с. 132].

Без сумніву, педагог є головною фігурою в формуванні позитивного ставлення студентів до навчального предмета, забезпеченні їхньої спрямованості на провідні види навчальної діяльності. Саме особистість викладача, його ставлення до своєї справи, рівень майстерності зумовлюють в студентів потребу в знаннях, бажання глибоко та досконало вивчати фахову дисципліну. З огляду на це перед проведенням самостійної роботи викладач повинен уважно проаналізувати уміння та ставлення кожного студента до самостійної роботи, а потім відповідно до психологічних особливостей студентів вибирати конкретні завдання та визначати час на їх виконання. До того ж необхідно формувати у студентів бажання самостійно здобувати знання, виявляти ініціативу та готовність обговорювати результати своєї роботи та проблеми, які виникли під час реалізації самостійної роботи. Як показують результати проведеного нами дослідження, лише 8% опитаних студентів констатували, що викладачі не надають належну їм увагу у формуванні навичок самостійної роботи, 53% студентів відповіли, що викладачі лише «частково» надають належну увагу, натомість 39% відповіли, що «так, задоволені». На запитання «Чи враховується викладачами професійна спрямованість студентів під час виконання завдань самостійної роботи?» результати опитування виявилися наступними: «не завжди» – 52%, «так» – 43%, «ніколи» – 5%.

Важливе місце в організації викладачем самостійної роботи посідає керівництво та контроль за діями студентів. Функція контролю має особливе значення, тому що саме вона дає можливість робити висновки щодо ефективності роботи студентів. В рамках анкетного опитуваннями ми також поставили питання «Чи проводяться консультації викладачами щодо змісту самостійної роботи?» Результати анкетування підтвердили високі показники керування та контролю самостійної роботи студентів з виправленням помилок для досягнення мети роботи. Відповіді студентів: «так, проводяться згідно з графіком» – 60%, «ні, не проводяться» – 16%, «так, проводяться з відхиленнями від графіку» – 24%. Контроль має здійснюватися послідовно, ретельно, а головне своєчасно. На цьому етапі викладач повинен намагатися заохочувати студентів до самостійної діяльності, а не примушувати їх. Але необхідно враховувати ще й критерії оцінки самостійності в роботі по кожній дисципліні, інакше не завжди вдається відокремити формальне виконання самостійної роботи від дійсно творчого включення в діяльність. Викладач також повинен застосовувати в навчальному процесі різноманітні методи та засоби самостійної роботи, поступово ускладнювати завдання та збільшувати ступінь самостійності в роботі, інструктувати та консультувати студентів, привчати їх до самоконтролю, виховувати у студентів активність, самостійність та ініціативність. Важливо навчити студентів оволодівати знаннями, уміннями та навичками, використовувати їх у практичній діяльності та подальшому навчанні, самостійно працювати з новим матеріалом [4, с. 20].

Значну роль в організації самостійної роботи майбутнього фахівця відведено бібліотеці, так як в ній зосереджена необхідна для студента інформація. Результати проведеного моніторингового дослідження підтверджують даний факт. На запитання «Де найдоцільніше було б розмістити матеріали для самостійної роботи студентів?», ми отримали відповіді: «на сайті бібліотеки ТНЕУ» – 63%, «у навчально-методичному комплексі дисципліни на кафедрах факультету» – 31%, «у спеціальному консультаційному центрі» – 6%; «Якою мірою студенти забезпечені навчальною літературою для виконання самостійної роботи?»: «повністю забезпечені, є великий вибір» – 42%, «попит задовільняється не завжди, не вистачає деякої літератури» – 32%, «відсутність необхідної літератури» – 26%; «Чи задовільняє Вас рівень обслуговування в бібліотеці ТНЕУ?»: «так» – 79%, «ні» – 21%; якщо ні, то чому?: «відсутність необхідної

літератури» – 9%, «застарілі бібліотечні фонди» – 9%, «неоперативність обслуговування» – 1%, «непрофесійність бібліотекарів» – 1%, «незручний режим роботи бібліотеки» – 1%.

Інформаційні технології нині в значній мірі змінили й уявлення про роль бібліотеки в навчальному процесі. Це викликано активним використанням телекомунікаційних технологій, впровадженням електронних освітніх ресурсів. Застосування інноваційних комп'ютерних технологій дозволяє не лише більш раціонально організовувати самостійну роботу студентів, але й змінити її форми. Цьому сприяє застосування моделюючих навчальних програм, використання електронних посібників, довідників. Ефективності самостійної роботи сприяє використання глобальних комп'ютерних мереж, зокрема таких, як Інтернет, так як користувач має велику кількість різних послуг.

У зв'язку з цим вважаємо, що самостійна робота студента посідає важливе місце в підготовці фахівців, тому в свою чергу, навчальна технологія має бути близькою до реальної аналітичної і професійної роботи студента в майбутньому, а постановка проблеми повинна відповідати навчальним можливостям студента і рівням вимог, які передбачаються освітньо-професійною характеристикою фахівця економічного профілю.

Принциповим моментом роботи керівництва ТНЕУ є організація навчального процесу з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтування на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки.

Результати анкетування студентів та аналіз праць сучасних науковців, які досліджують проблему організації самостійної роботи у вищій школі дозволяють зробити наступні **висновки**:

Науковий аналіз проблеми організації самостійної роботи у вищій економічній школі показав, що вона є актуальною в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених та має сприяти перегляду теоретичних та методичних засад підготовки фахівців у вищих навчальних закладах економічного профілю.

Самостійну роботу слід визначити як особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навиків, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять та виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі. Самостійна навчальна діяльність є специфічною організаційною формою навчально-виховного процесу, яка охоплює як позааудиторну, так і аудиторну діяльність: вона сприяє розвитку мислення, творчому підходу до питань, що вирішуються, самостійному пошуку і запам'ятовуванню інформації, самоорганізації й самоконтролю, що значно підвищує ефективність навчання майбутніх економістів.

Успіх організації самостійної роботи майбутніх економістів забезпечується дотриманням наступних дидактичних умов: забезпечення розвитку в студентів умінь самостійної роботи; використання системи дидактико-пізнавальних завдань для самостійної роботи майбутніх економістів; розвиток позитивної мотивації студентів на самостійну роботу; розробка відповідного методичного забезпечення самостійної роботи студентів; реалізація системи контролю самостійної роботи студентів.

Таким чином, підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їхньої творчої активності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних з досліджуваною проблемою. Подальшої розробки вимагають такі питання, як обґрунтування цілісної системи організації навчально-виховного процесу в поєднанні самостійних видів

навчання з аудиторним навчанням під керівництвом викладача; організації навчального процесу в напрямі створення педагогічних умов для гарантованого підвищення якості професійної підготовки фахівців на рівні вимог Болонського процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герман Н. А., Тягунова Н. В. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання. // Вища школа. – 2010. – №4-5. – С. 53–61.

2. Гончаренко С. Методика як наука / С. Гончаренко // Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. І. – С. 86–95.

3. Горбунов В. М. Учет профиля ВУЗа в организации самостоятельной работы студентов // Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса. Вып. 92. Киев, 1992. – С. 29–36.

4. Демченко О. Реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці / Олена Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 19–21.

5. Друзь І. М. Самостійна робота студентів як важливий чинник професійної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Друзь // Пробл. інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2011. – Вип. 30-31. – С. 127–133.

6. Закон України "Про вищу освіту" № 2984-Ш, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cginreg= 1060-12.

7. Козаков В. А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : Учебное пособие / В. А. Козаков – К. : Вища школа, 1990. – 210 с.

8. Котова А. В. Визначення сутності та принцип організації самостійної роботи з іноземної мови / А. В. Котова // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2011. – № 18. – С. 109–116.

9. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 16 с.

10. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.

11. Пидкасистый П. И. Сущностная характеристика познавательной деятельности / П. И. Пидкасистый // Вестник высшей школы – 1985. – № 9. – С. 35–39.

12. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу http: //www. minagro. gov.ua/page/?n=5192.

13. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів ВНЗ : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 04 – теорія і методика професійної освіти / І. М. Шимко. – К., 2002. – 20 с.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М. І.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 378

Головко В. А. (ХНПУ ім. Г. С. Сковороди)

РІВНІ ВЗАЄМОДІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ І САМООСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Ця стаття присвячена визначенню самоосвіти як невід'ємної частини системи безперервної освіти, а також їх взаємозв'язку між собою як двох педагогічних та суспільних явищ. Висвітлюються етапи та рівні здійснення самоосвіти, розкривається й аналізується зміст кожного з них. Особлива увага приділення питанням забезпечення безперервної освіти шляхом самоосвіти після закінчення навчального закладу та на робочому місці.

Ключові слова: самоосвіта, безперервна освіта, етапи та рівні здійснення самоосвіти, професійна самоосвіта.

Эта статья посвящена определению самообразования как неотъемлемой части системы непрерывного образования, а также их взаимосвязи между собой как двух педагогических и социальных явлений. Освещаются этапы и уровни осуществления самообразования, раскрывается и анализируется содержание каждого из них. Особое внимание уделено вопросам обеспечения непрерывности образования путем самообразования после окончания учебного заведения и на рабочем месте.

Ключевые слова: самообразование, непрерывное образование, этапы и уровни осуществления самообразования, профессиональное самообразование.

This article is sanctified to determination of self-education as inalienable part of the life-long education system, and also their intercommunication as two pedagogical and social phenomena. The stages and levels of self-education realization are illuminated, maintenance of each opens up and analyses. The special attention is paid to the questions of life-long education providing by a self-education after completion of educational establishment and at the workplace.

Keywords: self-education, life-long education, stages and levels of self-education realization, professional self-education.

Актуальність проблеми. Реформування всіх сфер життєдіяльності, яке відбувається зараз в Україні, ставить перед освітою нові завдання та вимоги. Особливість модернізації освітнього простору нашої держави полягає у тому, що нові вимоги диктуються не тільки стрімким розвитком суспільства, але й тим, що Україна зараз переживає період трансформацій. Отже система освіти повинна не тільки сама змінитися, але й вчасно, а краще на випередження, відгукнутися на запити інших галузей суспільного життя, де потрібні ті чи інші фахівці.

В сучасних умовах швидкісного розвитку довгострокове планування в освіті є невиправданим. Кожного дня з'являються нові види професійної діяльності, отже інституалізована освіта з її формалізованістю, просто не встигає за ним. Також, постійне розширення інформаційного поля та швидке застарівання знань виводять на перший план не результати навчання, а навчання як процес та компетентність постійно навчатися. Такий підхід зумовлений концепцією безперервної освіти (освіти впродовж життя), яка передбачає постійне незупинне навчання людини навіть, а можна сказати тим більш, після закінчення навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що безперервна освіта є предметом уваги багатьох вчених останні декілька десятиріч. Останні роки досліджували питання безперервної освіти та самоосвіти такі вчені в наступних контекстах. Так, у своїх

роботах Пінчук Є.А. вивчав ґенезу та особливості концепції безперервної освіти, здійснював її філософський аналіз. Питання професійної самоосвіти для різних категорій службовців розробляють Н. Калашник, Т. Левченко, І. Шпекторенко та інші, зокрема для педагогів Г. Ключарев, К. Пахомова, О. Кофанова, О. Чернуха, система безперервної освіти як необхідна умова економічного розвитку освітлена в праці Н Верхоглядова та інших, післядипломна безперервна освіта вивчається С. Вершловским, Дж. Фолей, Ю. Кулюткіним, Е. Тонконогою та іншими. Тобто це питання не оминуто увагою науковців, з іншого боку більшість з них детально розглядає питання наступності в безперервній освіті спираючись на інституалізовану освіту (через систему навчальних закладів). Питання забезпечення безперервної освіти поза навчальними закладами ще потребує теоретичних та методичних досліджень, як і питання забезпечення професійної безперервної освіти на робочому місці шляхом самоосвіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті визначення взаємозв'язку безперервної освіти та самоосвіти поза навчальними закладами в контексті професійної діяльності. З огляду на мету ми поставили такі завдання: визначити безперервну освіту та самоосвіту як дві педагогічні та соціальні категорії, що інтегруються одна в іншу, окреслити та проаналізувати етапи та рівні здійснення самоосвіти в контексті безперервної освіти; розкрити забезпечення безперервної освіти шляхом самоосвіти після закінчення навчального закладу та на робочому місці.

Виклад основного матеріалу. Питанням безперервної освіти приділено багато наукових досліджень. Це явище розглядається під різними кутами зору та існує безліч його визначень. Ми б хотіли звернути увагу не на суто педагогічні визначення, а на тлумачення цього поняття як явища суспільства, яке відіграє значну роль в його розвитку та становленні. Отже, освітня система розуміється як системоформуюча підсистема національної системи освіти, наділена специфічними функціями; впорядкована, структурна, самоорганізована цілісність історично зумовлених і взаємопов'язаних поглядів, переконань, ідеалів, національних традицій та практикуючих дій, об'єднаних спільними мотивами, задачами і цілями, спрямованими на навчання й виховання людини задля досягнення нею певного рівня освіченості як ступеня становлення особистості. Деякі науковці наголошують, що освіченість є не лише ступенем становлення особистості, а й розкриттям (освітленням) її духовних, інтелектуальних, творчих можливостей у контексті культурного надбання людства і загальнолюдських цінностей [1]. Виходячи з цього визначення в контексті суспільного розвитку, можна безперервну освіту характеризувати як постійний процес засвоєння суспільного досвіду під впливом різних факторів.

Тож безперервна освіта – це освіта протягом усього життя. Підкреслюючи різні аспекти безперервної освіти науковці говорять про «рекурентну освіту» (recurrent education), тобто таку, що повторюється час від часу. Якщо підкреслюється відносна незалежність освіти дорослих від структур формальної освіти, кажуть про «освіту поза школою» (out-of-school education) та «неформальну освіту» (non-formal education) тощо. Узагальнюючи можна сказати, що безперервна освіта – це процес, який складається з базової й подальшої освіти, що передбачає на другому етапі послідовне чергування навчальної діяльності в системі спеціально створених освітніх закладів з професійною діяльністю та самоосвітою [4]. Отже, самоосвіта є невід'ємним елементом безперервної освіти.

Поняття безперервності можна розуміти, як якийсь процес або властивість об'єкта, що характеризується відсутністю проміжків у його протіканні, переході від одного якісного стану в інший, на противагу дискретності. Таким чином, поняття безперервності покликане підсилити значущість поняття освіти та самоосвіти, додати йому особливу доцільність, невипадковість, усвідомленість. Основний шлях одержання знань – це навчання й самонавчання, тобто цілеспрямована діяльність зовні, переосмислення навколишньої дійсності й свого місця в ній, і всередині – самозбагачення, самопізнання, саморозвиток.

В суспільстві безперервна освіта здійснюється на декількох рівнях: індивідуума, освітніх систем, національної системи освіти й соціуму в цілому [4; 8]. На індивідуальному рівні форми безперервної освіти безпосередньо залежать від віку особистості. Так у молодшому та підлітковому віці провідною формою буде інституалізоване/формальне навчання, пізніше безперервна освіта здійснюється здебільшого через самоосвіту.

Безперервна освіта, так само як і самоосвіта, на індивідуальному рівні здійснюється в рамках соціалізації, адаптації й інтелектуальної самосвідомості людини, тобто:

- відбувається послідовне засвоєння певної системи цінностей, норм, знань під цілеспрямованим впливом виховних і навчальних впливів і стихійних, спонтанних процесів, що впливають на формування особистості;
- відбувається поступове формування оптимального алгоритму пізнавальної діяльності індивіда, пристосування внутрішніх потенційних здатностей і мотивів до зовнішніх потреб особистості, змикання теоретичного знання з досвідом його практичного застосування;
- відбувається становлення менталітету індивіда, тобто формується напрям думок, сукупність розумових навичок, способів оперування інформацією, духовних установок особистості, а також усвідомлене використання власних можливостей до генерування нової порції знання на основі змикання внутрішнього інформаційного поля індивіда з інформаційним полем співтовариства.

Можна підсумувати, що на індивідуальному рівні безперервна освіта та самоосвіта тісно перетинаються, а у більш старшому віці самоосвіта стає основною формою як безперервної освіти, так і соціальної і професійної адоптації, соціалізації тощо.

На рівні освітньої системи безперервна освіта здійснюється шляхом відтворення, зміни й розвитку закономірностей, теорії й методології виховання й навчання людини, самовиховання та самоосвіти тощо. Тобто самоосвіта грає ключову роль в системі безперервної освіти на рівні вже освітньої системи. І тут вона здійснюється на таких етапах.

Першим етапом (фаза освіти) безперервної освіти є здобуття загальної та першої вищої освіти. Остання може здобуватися за очною формою, вечірньою, заочною або заочно-дистанційною формою. Перелічені форми зумовлюють широке застосування самоосвіти.

Другим етапом є перша фаза безперервного навчання саме як удосконалення попередньо набутої освіти (першої вищої). Найчастіше, це перепідготовка або підвищення кваліфікації Вони виступають як структурний елемент системи безперервної освіти, здатний у короткий термін надати найважливіші базові знання з освітньої галузі, з функціональної та галузевої складових роботи. Також, на нашу думку, до цього етапу можна віднести і професійну адоптацію та соціалізацію шляхом самоосвіти. В цьому випадку самоосвіта буде не плановою чи систематичною, а ситуативною (тобто виходити з потреб конкретної ситуації). В такому випадку самоосвіта буде заповнювати прогалини знань допущені в формальній освіті.

Система підвищення кваліфікації в Україні включає такі напрями:

− за професійними програмами підвищення кваліфікації;

− за програмами тематичних постійно діючих семінарів;

− за програмами тематичних короткотермінових семінарів[3, с. 89].

Будь яке удосконалення набутої освіти потребує підвищення рівня кваліфікації за рахунок самоосвіти.

Третім етапом (фаза освіти) є здобуття другої вищої освіти і одночасно освітньо-кваліфікаційного рівня. Цей процес також може відбуватися у формі очного, вечірнього, заочного або заочно-дистанційного навчання і самоосвіти тощо. Зазначимо, що третій етап є необов'язковим, людина може потребувати чи ні здобуття вищого за наявний освітньо-кваліфікаційного рівня чи освіти іншої спеціалізації. Тоді коли безперервна

самоосвіта, в такому вигляді, як вона здійснюється на другому етапі, може бути різною за інтенсивністю, але відбуватиметься обов'язково.

На рівні національної системи освіти безперервна освіта здійснюється шляхом відтворення, зміни й розвитку освітніх інститутів і характеру взаємозв'язків між ними, а також, об'єднання індивідуальних та колективних зусиль окремих суб'єктів освітньої діяльності у вирішенні проблем педагогічної керованості, самоорганізації, саморозвитку, самовдосконалення в сучасних (швидкості обігу інформації, її постійне збільшення, постійна зміна та зростання вимог суспільства до характеру освітніх послуг тощо). У такому контексті структура безперервної освіти буде включати наступні компоненти:

- відтворення, зміну й розвиток освіти як державно-суспільного інституту з урахуванням конкретно-історичних вимог, сконцентрованих у сукупності соціально-економічних, політичних, морально-правових і культурних потреб суспільства в освічених і розвинених людях;

- відтворення, зміна й розвиток відповідної інфраструктури, що здатна задовольнити потреби суспільства в культурній духовно-розвинутій людині, якісному фахівцеві й освітньому процесі, що відповідає вимогам функціональності, керованості й адаптивності;

- відтворення, зміна й розвиток освітньої системи, що сприяє індивідуально-особистісному саморухові слухача, розкриттю здібностей, дарувань, талантів, інтересів, формуванню особливих психологічних якостей, що допомагають усувати в індивідуальних свідомості й уміннях, що закостеніли, кліше й стереотипи звичного мислення й сформувати індивідуальний алгоритм пізнання [6].

Наступний рівень реалізації безперервної освіти та самоосвіти є рівень соціуму, який містить такі етапи:

– відтворення інтелектуального потенціалу народу;
– забезпечення можливостей для саморозвитку людини;
– підготовка молоді кадрів до інтеграції в суспільство;
– професійна адаптація фахівця в умовах трансформації суспільного устрою та формування його професійної мобільності і конкурентоспроможності.
– соціалізація в різних сферах, в тому числі і суспільній, патріотичній, громадській і т. п. [6].

Система безперервної освіти та самоосвіти не може існувати поза практики традиційної системи освіти, у той час як остання у сучасному вигляді, не відповідає потребам сьогодення й може навіть гальмувати розвиток потенційних можливостей людини. Тому ми можемо говорити про необхідність реформування освіти, що полягає в переході до системи безперервної освіти, яка включає в себе традиційну систему освіти як фундамент й використовує її досвід, але переносить акцент на постійні зміни та оновлення знань людини не важливо в системі інституалізованої освіти або ні. Наголошуємо, що сучасні мови розвитку суспільства провокують переміщення акцентів з інституалізованої освіти на самоосвіту. Отже взаємод,ія безперервної освіти та самоосвіти служить:

- на рівні людини – формування індивідуальної дослідницької ментальності;

- на рівні освітніх систем – формування методів і способів моделювання й мотивування дослідницьких навичок й умінь в усіх суб'єктів освіти;

- на рівні національної системи освіти – формування розвинутої інфраструктури для успішного розвитку й саморозвитку необхідних компетентностей;

- на рівні соціуму в цілому – формування системи безперервної освіти як основної соціальної цінності й засобу актуалізації соціальних й індивідуальних потреб і можливостей через дослідницьку діяльність.

Висновок. Підсумовуючи викладене в статті зазначимо, що в сучасних умовах безперервна освіта неможлива без самоосвіти. Остання виступає її компонентом, основною формою, а також є окремим явищем, що впливає на розвиток особистості різних професійних груп та суспільства в цілому. Самоосвіта, як феномен, що впливає на

розвиток соціуму являє собою самостійну системоутворюючу індивідуально-особистісну діяльність людини, яка спрямована на задоволення потреб її ідентифікації, соціалізації, самореалізації і самовдосконалення для досягнення життєвих цілей і є одним з основних освітніх елементів. До ***перспективних напрямів наукових досліджень*** можна віднести вивчення форм самоосвіти і контексті можливостей, які надають освіті інноваційні технології, розробку методологічного та методичного підґрунтя для створення інфраструктури для самоосвіти, створення механізму визнання результатів самоосвіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.03. – Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.

2. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект: Навч. посібник. – К.: ЦІППО, 2001. – 148 с.

3. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ: Учеб. пособие. – К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.

4. Попова Н. П. Формирование учений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: Автореферат дис. … к-та пед. наук: 13.00.01. – Новгородский гос. ун-т. – Новгород, 1999. – 16 с.

5. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: Наук.-метод. посібник. За заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2005. – 230 с.

6. http://pidruchniki.ws/15510518/kulturologiya/stanovlennya_osvitnoyi_sistemi_ukrayini

7. http://dl.sumdu.edu.ua/e-pub/ped/_white/ukr/t10/ib.html

Рецензент: к. пед. н., доц. Калашник Н. С.

УДК 378.147

Костенко А. А.
(ЧНУ ім. Б. Хмельницького)

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПІЗНАННЯ

У статті розглянуто філософські засади пізнавального процесу. Зокрема, охарактеризовані особливості реляцій способів пізнання, епістемологічних стилів і картини світу людини. У структурі пізнавального процесу виокремлюють два базові рівні: чуттєве пізнання і раціональне пізнання. За допомогою різних форм чуттєвого й раціонального пізнання здійснюється ідеальне відтворення дійсності. Результатом чуттєвого пізнання є відчуття, сприйняття й уявлення Результатом раціонального пізнання є різні форми мислення у вигляді понять, думок, умовиводів, ментальних моделей.

Ключові слова: раціональне, чуттєве й емпіричне пізнання, картина світу, епістемологічні стилі, практична діяльність, аперцепція, перцепція.

В статье рассматриваются философские основы познавательного процесса. В частности, характеризуются особенности реляций способов познания, эпистемологических стилей и картины мира человека. В структуре познавательного процесса выделяют два базовых уровня: чувственное и рациональное познание. С помощью различных форм чувственного и рационального познания осуществляется идеальное воспроизведение действительности._Результатом чувственного познания являются ощущения, восприятия и представления Результатом рационального познания являются различные формы мышления в виде понятий, суждений, умозаключений, ментальных моделей.

Ключевые слова: рациональное, чувственное и эмпирическое познание, картина мира, эпистемологические стили, практическая деятельность, апперцепция, перцепция.

The article focuses on philosophical foundation of perception. Particularly, the specific features of_relations of ways of cognition, worldview, and epistemological styles are characterized. Within the structure of perception two basic levels are suggested: sensory perception and rational perception._Perfect reproduction of reality is implemented with the help of various forms of sensory and rational perception. The results of sensory perception are feelings, perceptions, conceptions. The results of rational perception are different forms of thinking: concepts, ideas, reasoning, mental models.

Key words: rational, empirical and sensory perception, worldview, epistemological styles, practical activity, apperception, perception.

Постановка проблеми. Процес творчої діяльності людей, що формує їх знання, на основі яких виникають цілі та мотиви діяльності, називають ***пізнанням***. Пізнання спрямоване на збагнення як зовнішнього світу, так і свого внутрішнього стану. Результати пізнання закріплюються в індивідуальному досвіді у вигляді узгоджених між собою компонентів. Ідеальне відтворення дійсності здійснюється за допомогою різних форм чуттєвого й раціонального пізнання [21, с. 432].

Аналіз останніх досліджень. Проблема особливостей людської когніції була у фокусі уваги великої кількості зарубіжних і вітчизняних учених, серед яких Дж. Берклі, Т. Гоббс, Е. Кондільяк, Дж. Локк, Д. Юм, Л. Фейєрбах та ін. Вчені досліджували різні аспекти когнітивного процесу, але питання зв'язку способів пізнання та картиною світу індивіда ще не знайшло свого остаточного розв'язання.

Метою статті є дослідити філософські засади пізнання та визначити реляції способів пізнання, епістемологічних стилів і картини світу людини.

Виклад основного матеріалу. В історії філософії існує тривале протистояння сенсуалізму й раціоналізму. Тому у структурі пізнавального процесу традиційно розрізняють два базові рівні: 1) чуттєве пізнання; 2) раціональне пізнання. На рівні чуттєвого пізнання здійснюється віддзеркалення зовнішнього світу в образній формі в результаті безпосереднього контакту суб'єкта пізнання (який володіє органами чуття, нервовою системою й мозком) з об'єктами реальної дійсності. Таке пізнання виражається в чуттєвому досвіді. Результатом чуттєвого пізнання є відчуття, сприйняття й уявлення. На рівні раціонального пізнання, яке якнайповніше втілюється в мисленні людини, має місце процес сутнісного й опосередкованого пізнання світу, що забезпечує розкриття його закономірних зв'язків та їхню фіксацію мовою понять і категорій. Результатом раціонального пізнання є різні форми мислення у вигляді понять, думок, умовиводів, ментальних моделей (як «результату комбінації в єдиному образі різних сторін, властивостей і рис, притаманних різним явищам» [25, с. 152]). У раціональному пізнанні застосовуються такі когнітивні операції, як індукція, дедукція, аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, аналогія, ідеалізація, моделювання, екстраполяція, класифікація тощо. Раціональне пізнання формується під упливом практичної діяльності, тобто у процесі набуття досвіду [19, с. 78].

Співвідношення чуттєвого, емпіричного й раціонального у процесі пізнання з античності й до нині викликає інтерес філософів. Традиційно вважається, що основною проблемою гносеології є розв'язання питання, чи всі знання мають досвідне походження. Емпіричне пізнання є вихідним моментом пізнавального процесу; у ньому важливу роль відіграють почуття. Тому у гносеології існує опозиція двох базових філософських традицій: емпіризму й раціоналізму. Емпірики заперечують існування будь-яких ідей до набуття особистого чи суспільного досвіду, стверджуючи, що всі ідеї проникають у свідомість людини через навчання, провідне місце в якому має або особистий досвід, або ж узагальнення досвіду інших. В емпіричному досвіді фіксуються зовнішні вияви процесів і подій дійсності, заключаючи в собі те, що доступне спогляданню. Тобто, цей

досвід доходить до свідомості, насамперед, через сприйняття, або перцепцію (від лат. perception – сприйняття). За ініціативою Г.В. Лейбниця, перцепцією стали вважати сприйняття органами чуття, або конкретно-чуттєве сприйняття предметів і явищ навколишньої дійсності, а усвідомлення розумом, раціональне пізнання цієї дійсності в ідеях – аперцепцією. На відміну від емпіриків, раціоналісти вважають, що, крім набутих, людина має, передусім, уроджені ідеї (наприклад, ідеї моралі, справедливості, добропорядності, гармонії тощо), які не можуть бути результатом досвіду [19, с. 79].

Розглянемо еволюцію філософських поглядів на природу пізнання на різних етапах розвитку філософської думки.

Будучи послідовним сенсуалістом, Протагор (484 – 411) стверджував, що світ є таким, яким він представлений у відчуттях людини; існує лише те, що людина сприймає органами чуття, й не існує того, що людина не сприймає органами чуття. Тобто, світ є таким, яким люди його відчувають.

На думку Демокрита (460 – 370), із предметів навколишнього середовища постійно витікають образи (ейдоси) і через органи чуття проникають у свідомість людини. Тому знання – це наявні матеріальні образи самих предметів, які існують навколо людей. Для сприйняття тих чи тих предметів і явищ матеріального чи духовного світу людина має відповідні органи: для матеріального світу – органи чуття, а для духовного – розум. Іншими словами, «подібне пізнається подібним». Чуттєві враження Демокрит називав «вторинними якостями предметів», бо вони існують лише у відчуттях [7, с. 201].

Платон (427 – 347) створив власну теорію пізнання. Заперечуючи тезу матеріаліста Демокрита, Платон вважав, що відчуття не дають вірного уявлення або знання про світ, тобто органи чуття не дозволяють людині бачити світ таким, яким він насправді є. Істину про світ дає розум, а не відчуття [7, с. 212].

На думку Аристотеля, в почуттях людини відображаються конкретні речі й явища, хоч істину про них можна висловити лише в поняттях – безпосередніх продуктах не почуттів, а розуму. Аристотель порушував філософські питання про співвідношення й роль розуму та почуттів у процесі пізнання: на основі чого будується пізнання світу – на ґрунті емпіричного досвіду людини чи в результаті розумової діяльності, а якщо має місце й те й інше, то якою є їхня кореляція [2, с.67]?

Філософи середньовіччя відстоювали позиції гармонії знань і розуму. Наприклад, нумідійський єпископ блаженний Аврелій Августин (354 – 410) був переконаний, що достовірні знання дає розум, який, відштовхуючись від чуттєвих даних, веде людину до знання (насамперед, вищих, Божественних причин). А. Августину належить часто використовуваний і нині вираз «Для того, щоб знати, слід спочатку повірити» [1, с. 19].

Англійський монах Роджер Бекон (1210 – 1294) виокремлював два типи досвіду: 1) реальний, який можна набути лише у процесі життя; 2) досвід-доказ, отриманий через зовнішні почуття. Останній стосується лише матеріальних предметів. Проте, існує ще й духовний досвід, який можливо пізнати тільки обраним людям через внутрішнє осяяння. Ця думка підкреслювала роль інтелектуальної інтуїції, передбачаючи появу принципу евристичного пізнання [17, с. 118 Роджер].

Французький філософ Жан Буридан (1300 – 1358) стверджував, що у психології людини домінує розум, а її поведінка зумовлена знаннями й роздумами [5, с. 81].

Філософи Відродження майже одностайно радили шукати знання не в писаннях середньовічних схоластів, а у вивченні природи. Зокрема, стверджувалось, що «Природні предмети» слід вивчати довірою до органів чуття. П'ять відчуттів вільні від помилок і помилкових думок, бо очі не роблять кольори, мова – смаку, дотик – твердості, м'якості й шорсткості. Все це зроблено природою. Філософ, учений і живописець Леонардо да Вінчі (1452 – 1519) зазначав, що пізнання починається з відчуттів: «Уявні речі, які не пройшли через відчуття, порожні й не породжують жодної істини, а лише вигадки. Досвід не помиляється. Помиляються лише наші думки» [10, с. 111].

На тлі оригінальних і самобутніх мислителів періоду Відродження виділяється постать видатного німецького філософа, вченого, мислителя, кардинала католицької

церкви Миколи Кузанського (1401 – 1464). Для нього «Абсолютним буттям», «Абсолютним максимумом» одночасно є Бог і Природа (Космос). Пізнання Бога-Природи, за М. Кузанським, проходить ***чотири рівні*** [13, с. 44]: 1) чуттєве сприйняття; 2) розум, який розділяє протилежності; 3) розум, котрий зіставляє протилежності; 4) інтуїція, яка веде до збігу протилежностей.

На думку Джордано Бруно (1548 – 1600), у процесі пізнання беруть участь відчуття й розум, а передумовою пізнання є сумнів. Філософ вважав, що людина наближається до істини у процесі послідовного подолання таких ***рівнів***: а) відчуття; б) глузду (рос. *рассудка*); в) розуму (рос. *разума*); г) духовно в душі [4].

Таким чином, філософія античності заклала основи науки, філософія Середньовіччя була схоластичною, а епоха Відродження збудила відчуття гідності людини (Гуманізм); розкрила очі на дійсне, не затулене містикою бачення навколишньої дійсності (Натурфілософія); вселила оптимізм і надії (Просвіта) серед європейських народів.

Початок філософії Нового часу покладений англійським філософом – сенсуалістом, емпіриком і матеріалістом – Френсісом Беконом (1561 – 1626). Філософ стояв на позиціях сенсуалізму, а відтак і емпіризму. Він вважав, що відчуття дають вірні уявлення про дійсність і що знання здобуваються емпіричним шляхом. Лише почуття може судити про досвід, а останній, у свою чергу, полягає в самому предметі. Завдяки інформації почуттів у свідомості людини формуються спочатку узагальнені уявлення, а потім – поняття. Звідси, образи предметів, увійшовши через органи чуття, не зникають, а зберігаються душею, яка може ставитися до них трояко: 1) або збирати їх у пам'яті; 2) або наслідувати їм уявою; 3) або розумом перетворювати їх на поняття. На цих трьох здатностях людської душі ґрунтується наука [9, с. 57].

За Ф. Беконом, у пошуку істини беруть участь і розум, і почуття. Але вихідним початком знань виступають почуття. Знання доходять до людини шляхом досвіду. Завдання ж розуму полягає в тому, щоб, насамперед, застерегти її від помилок і поспішних висновків. З іншого боку, сліпо довіряючи своїм почуттям, людина помилково починає вважати себе дійсною мірою всіх речей. Сліпо довіряючи своєму розуму, людина може забути, що її розум схожий на криве дзеркало, яке спотворює віддзеркалення й додає до відбиваного свою криву природу. За допомогою алегорії Ф. Бекон описує шляхи пізнання, називаючи їх «шляхом мурашки», «шляхом павука» і «шляхом бджоли». «Шлях мурашки» – це метод крайнього емпіризму, що характеризується простим збиранням фактів, отриманих на основі чуттєвих вражень, без їх систематизації й осмислення. «Шлях павука» ілюструє метод радикального раціоналізму, що намагається дедукувати знання з декількох уроджених ідей. Цим він і схожий на павука, який плете павутину з того матеріалу, який він сам і виробляє. «Шлях бджоли» знімає крайнощі емпіризму й раціоналізму і представляє двоступінчастий процес пізнання: почуття постачають дані про властивості об'єктів, а ці дані опрацьовуються розумом із використанням методів і принципів теоретичного мислення [18, с. 33].

На відміну від сенсуаліста, емпірика і прибічника індукції Ф. Бекона його молодший сучасник французький філософ Рене Декарт (1596 – 1650) був раціоналістом. Він визнавав, що в філософії існує чотири способи пізнання світу (розум, уява, почуття, пам'ять), але сама істина відкривається лише розуму [цит. за: 3, с. 71].

На думку англійського філософа-раціоналіста Томаса Гоббса (1588 – 1679), «немає жодного поняття в людській думці, яке не було б породжено спочатку, цілком або частково в органах чуття, але істина осягається тільки розумом». Лише на філософському рівні людині відкривається істина про суть речей. Філософу належить відомий вираз: «Істина – дочка розуму!» На відміну від Ф. Бекона, Т. Гоббс був переконаний, що індуктивним шляхом можна пізнати лише буденні речі, не осягаючи їх суті. Як раціоналіст, Т. Гоббс дотримувався дедуктивного методу пізнання [8, с. 51].

Британський філософ-емпірик і педагог Джон Локк (1632 – 1704) заклав основу сенсуалізму своїм відомим положенням: «немає нічого в інтелекті, чого раніше не було б

у відчутті». Філософ наполягав, що всі знання походять із зовнішнього і внутрішнього досвіду, з відчуттів і рефлексії (під рефлексією філософ розуміє знання, набуті душею, про свою діяльність та способи її виявлення, внаслідок чого в розумі народжуються ідеї цієї діяльності. Два джерела – зовнішні матеріальні речі як об'єкти відчуття і внутрішні діяльності душі як об'єкти рефлексії – є єдиними джерелами, звідки беруть початок усі ідеї людини [15, с. 35]). В основі знання лежать прості ідеї, з яких за допомогою синтезу, аналізу, зіставлення, абстрагування розум утворює складні й загальні ідеї (модуси, субстанції, відношення) [22].

Готфрід Вільгельм Лейбниць (1646 – 1716) визнавав, що почуття постачають у розум певну інформацію, але істина доступна лише розуму. У цьому плані філософ співзвучний із Дж. Локком, що «в розумі немає нічого з того, чого б не було в почуттях», але за умови, якщо до цього виразу додати «крім самого розуму». Для Г.В. Лейбниця істини відчуттів (рос. *чувствований*) є випадковими, сумнівними, а істини розуму – адекватними й безперечними/очевидними [14, с. 114].

На думку французького письменника, просвітителя й філософа Дені Дідро (1713 – 1784), органи чуття – це клавіші, по яких ударяє природа, внаслідок чого і здійснюється пізнання. Відповідно, філософом визначаються й основні ***етапи процесу пізнання***: «Спостереження збирає факти; роздум їх комбінує; досвід перевіряє результат комбінацій. Необхідні старанність для спостереження природи, глибина для роздуму і точність для досвіду» [11, с. 201]. Такий підхід до процесу пізнання залишав поза аналізом активний, діяльнісний, творчий бік пізнавальної діяльності людини.

Шотландський філософ-емпірик і сенсуаліст Девід Юм (1711 – 1776) додавав до «зовнішнього досвіду», з якого виходили всі представники сенсуалізму, «внутрішній досвід». Первинними сприйняттями він вважав безпосередні враження зовнішнього досвіду (відчуття), вторинними – чуттєві образи пам'яті (ідеї) і враження внутрішнього досвіду (афекти, бажання, пристрасті). Д. Юм стверджував залежність простих ідей (тобто чуттєвих образів пам'яті) від зовнішніх вражень, а утворення складних ідей трактував як психологічні асоціації простих ідей. На думку Д. Юма, докази того, що спочатку з'являються враження, отримуються з досвіду: наприклад, людина, сліпа від народження, не розрізняє кольори, а відтак і не має кольорових вражень [22].

Французький просвітитель Етьєн Бонно де Кондільяк (1715 – 1780) вважав, що «чуттєве сприйняття охоплює всі духовні здібності» людини. Сприйняття, за Е. Кондільяком, це: 1) асоціації відчуттів; 2) похідні від відчуттів уявлення, відчуття задоволення й незадоволення, мислення та емоції [23, с. 523].

Ідеї Д. Юма й Е. Кондільяка отримали подальше розроблення класичними філософами. Німецька класична філософія вважається не лише найвищим рівнем, а й завершенням розвитку європейської філософської думки. На думку Іммануїла Канта (1724 – 1804), пізнання проходить ***три рівні*** [12, с. 154-155]: 1. Першим – початковим – рівнем є *чуттєве споглядання*, що, власне, є чуттєвим пізнанням. 2. Другим – вищим – рівнем є *раціональне пізнання*. Воно вище за чуттєве споглядання і якісно відрізняється від нього. Раціональне пізнання здійснюється за допомогою розуму, який починає оперувати конкретно-чуттєвими образами незалежно від наявного на певний момент чуттєвого сприйняття предметів і явищ. 3. Третім – найвищим – рівнем є *пізнання чистого розуму*. На цьому рівні людина намагається пізнати те, що не доступно пізнанню ні шляхом чуттєвого споглядання, ні шляхом розмірковування чи логічного мислення. Це істини найвищого, абсолютного порядку. До них І. Кант відносить *три групи ідей*: а) психологічні (про душу людини, її смертність і безсмертність); б) космологічні (про Космос, його безкінечність, початок і кінець); в) теологічні (про Бога, його існування і сутність). Сукупність цих ідей філософ називає «антиномією чистого розуму».

Георг Вільгельм Фрідріх Гегель (1770 – 1831) розвинув і узагальнив напрацювання всіх попередніх античних і європейських мислителів і таким чином підвів рису під двома з половиною тисячами років історії філософської думки. На думку класика, пізнання починається з чуттєвого сприйняття, але досягається лише на рівні розуму, тобто шлях

від конкретно-чуттєвого уявлення про предмети до знання істини про дійсність іде через розум [6, с. 421].

Людвіг Андреас фон Фейербах (1804 – 1872) затверджував чуттєве як безпосередньо достовірне: «У людини якраз стільки відчуттів, скільки необхідно, щоб сприймати світ у його цілісності й сукупності» [20, с. 270]. З іншого боку, Л.А. Фейєрбах розумів, що відчуття дають лише вихідний матеріал для пізнання істини, але сама істина безпосередньо у відчуттях не присутня: «Відчуттями ми читаємо книгу природи, але розуміємо її не відчуттями» [20, с. 271]. Розуміння й істина відкриваються людині лише на рівні мислення і в процесі мислення. «Відчуття говорять все, але, щоб зрозуміти їх висловлювання, необхідно зв'язати їх. Зв'язно читати євангеліє відчуттів – означає мислити… У процесі пізнання відчуття й розум людини органічно зв'язані між собою, діють синхронно, але кожен у своїй царині й кожен по-своєму» [20, с. 237-238].

Таким чином, можна стверджувати, що процес людського пізнання дійсності здійснюється через почуття, розум і досвід. Тому варто згадати про існування *гносеологічного плюралізму*, з позицій якого постулюються уявлення про наявність рівноправних, незалежних один від одного й функціонуючих за власними законами форм і джерел пізнання, що втілюються у відповідних концептуальних системах, пізнавальних моделях, стилях мислення й картинах/образах світу, які стверджують багатоваріантність розвитку знання [26, с. 412].

Форма образу світу певним чином залежить від ***епістемологічних стилів*** людини – індивідуальних способів її пізнавального ставлення до дійсності, що виявляється в особливостях індивідуальної «картини світу» [24, с. 148]. Індивідуальні уявлення про світ є функцією «психоепістемологічного профілю» особистості, який виявляється у способі когніції. Відповідно до основних способів пізнання, а відтак і мислення (емпіризму, раціоналізму й сенсуалізму), на основі яких будуються «образи світу» людини, виокремлюють *три епістемологічних стилі* [27, с. 149-176.]: 1) *емпіричний* (базується на предметно-практичному досвіді); 2) *раціоналістичний* (базується на логічних умовиводах і визначається понятійними схемами, моделями тощо); 3) *метафоричний* (базується на інтуїції, персоніфікованому сприйнятті, різноманітності вражень і комбінуванні галузей знань).

Висновки. Отже, чуттєвість, раціональність і емпіричність не можна розглядати як абсолютно самостійні, ізольовані здібності суб'єктів пізнання. У когнітивному процесі вони взаємозв'язані та взаємозумовлені. В їх взаємодії виявляється два типи діяльності: практична й теоретична. Практична діяльність, в ході якої безперервно виникає безпосередній контакт органів чуття з предметами і явищами природи й суспільства, тісно зв'язана з мисленням, з поняттями, а теоретична діяльність пронизана чуттєво-образними елементами і зв'язана з усіма формами практичної діяльності. Водночас, домінантний спосіб пізнання детермінує епістемологічні стилі індивіда і втілюється у відповідній картині світу.

Перспективу подальшого дослідження способів пізнання вбачається в розробленні мультимедійних технологій навчання, які передбачають сприйняття інформації різними сенсорними каналами та її оброблення різними когнітивними стилями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Августин А. О свободе воли. Кн. II. / Пер. М. Ермаковой, А. Шарниной. О христианском учении. / Пер. С. Неретиной. // Антология средневековой мысли. В 2 т. Т.1. СПб.: РХГИ. 2001. – С. 19-112.

2. Аристотель Сочинения: В 4- т. Т. 1. – М.: : Мысль, 1976.

3. Асмус В.Ф. Декарт. — М.: Высшая школа, 2006. — 335 с Гносеология в системе философского мировоззрения. М., 1983.

4. Бруно Д. Бруно Д. Диалоги. М., 1949.

5. Гайденко В. П., Смирнов Г. А. Западноевропейская наука в средние века: Общие принципы и учение о движении. — М.: Наука, 1989.

6. Гегель 2007, 421 Гегель. Энциклопедия философских наук. Том 1. Наука Логики. Москва, «Мысль» 1974.
7. Гносеология в системе философского мировоззрения. М., 1983.
8. Гоббс Т. Философская трилогия «Основы философии»: «О человеке». – М. : Дом Науки, 1985. – 312 с.
9. Горфункель А. Х. Философия эпохи Возрождения. — М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
10. Да Винчи Л. Естественнонаучные сочинения и работы по эстетике. – М. : Просвещение, 1985. – 311 с.
11. Дидро Д. // Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Кант И. Критика чистого разума. – М., 2007
12. Кузанский Н. Сочинения в двух томах. Том 1. (ФН, т.80) — М., 1979,. Том 2.
13. Лейбниц Г. В. Сочинения, в четырёх томах. Серия: Философское наследие. – Том 3.
14. Локк Дж. Розвідка про людське розуміння. У 4-х тт. – Т. 2. – Х.: Акта, 2002. – 608 с.
15. Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1986. – С. 390. – 1600 с.
16. Роджер 2005, 118 Роджер Б. Избранное / Под ред. И. В. Лупандина. — М.: Издательство Францисканцев, 2005. — 480 с.
17. Сапрыкин Д. Л. Regnum Hominis. (Имперский проект Френсиса Бэкона). – М. : Индрик. 2001.
18. Теория познания (под ред. В.А. Лекторского, Т.И. Ойзермана), М., 1991, т. 2, гл 17 (автор – Т.И. Ойзерман), гл. 18 (автор Ф.А. Лазарев).
19. Фейербах Л. А. История философии. В трёх томах. т. 1. М., 1974.
20. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
21. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики, 2004. — 1072 с. [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://freshfile.net/files/0vnio8g7s/001160.rar.html.
22. Философская энциклопедия (В 4 т.). том 3, Н – С / Под редакцией В. С. Стёпина. – М.: Мысль, 2010. – 692 с.
23. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. О. Холодная – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
24. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.: Знание, 1986. – 152 с.
25. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
26. Royce, J.R. Cognition and Knowledge: Psychological Epistomologiy In: // Carterette E., Fridman M. (Eds). Hand book of Perception. – V.1. – N.Y.: Acad. Press, 1974. – P. 149-176.

Рецензент: д. пед. н., проф. Градовський А. В.

УДК 373.6

Мантуленко С. В.
(Криворізький педагогічний інститут КНУ)

СУТНІСТЬ, КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ТА ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В статті на основі аналізу наукової літератури узагальнено різні підходи до понять «диференціація», «профільна диференціація», «профільне навчання». Розглянуто сутність,концептуальні основи профільного навчання, визначено його завдання, принципи. Відповідно до поставленої мети, представлено до розгляду основні нормативні документи, що регламентують реалізацію профільного навчання в практику сучасної школи. На основі системного аналізу різних підходів щодо визначення принципів організації профільного навчання, виокремлено найсуттєвіші із них.

Ключові слова: диференціація, профільна диференціація, профіль. профільне навчання.

В статье на основе анализа научной литературы обобщены различные подходы к понятиям «дифференциация», «профильная дифференциация», «профильное обучение». Рассмотрена сущность, концептуальные основы профильного обучения, определены его задачи, принципы. В соответствии с поставленной целью, представлены к рассмотрению основные нормативные документы регламентирующие внедрение профильного обучения в практику современной школы. На основании системного анализа различных подходов в определении принципов организации профильного обучения, выделены наиболее существенные из них.

Ключевые слова: дифференциация, профильная дифференциация, профиль, профильное обучение

The article is based on analysis of scientific literature. Different approaches to the concepts of "differentiation", "profile differentiation," "specialized education" are summarized. The essences, conceptual foundations of specialized education are examined. Its tasks and principles are defined.

For this purpose, presented to the basic regulations governing the implementation of school education in the practice of modern schools. Based on a systematic analysis of different approaches to defining principles of Special Education, determines the most essential of them.

Keywords: differentiation, profile differentiation, profile, specialized education

Актуальність проблеми У нових соціально-економічних умовах першочергового значення набуває проблема вдосконалення національної системи освіти, спрямованої на розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Пріоритетним завданням реформування й модернізації освіти в Україні визначено організацію профільного навчання в загальноосвітній школі. Саме профільне навчання сприяє гуманізації, індивідуалізації, диференціації системи освіти, що є основою соціалізації особистості.

Таким чином, мета освіти сьогодні – створення умов для розвитку та саморозвитку учнів, виховання у них здатності активно діяти, самостійно приймати рішення. Проте аналіз педагогічної літератури й реальний педагогічний досвід виявили відсутність єдності поглядів серед учених на роль школи в підготовці людини до соціальної дійсності, її участі у професійному становленні випускників, що і спонукало нас до більш ґрунтовного вивчення означеної проблеми, та осмислення досвіду профілізації старшої школи.

Мета нашої статті полягає в поглибленні наукових уявлень про сутність, зміст, концептуальні основи та принципи профільного навчання.

Виклад основного матеріалу Профільне навчання один із видів диференційованого навчання. Саме тому відправною точкою у з'ясуванні його сутності стануть філософські, педагогічні та психологічні трактування поняття «диференціація».

Диференціація в перекладі з французької «differentiation», з латинського differentia означає поділ, розшарування цілого на різноманітні частини, форми, ступені [2, с. 52]. Відповідно до процесу навчання диференціація може здійснюватися: через розподіл учнів за успішністю; за здібностями; за інтересами у відповідності з вибором майбутньої професії; за психологічними особливостями; за гендерною ознакою. На сьогоднішній день немає єдиного підходу до визначення сутності поняття «диференціація навчання» воно є об'єктом полеміки багатьох вітчизняних вчених, та вчених зарубіжжя.

Загально психологічні підходи диференціації навчання обґрунтували

В. Штерн і Е. Клапаред. Соціально-філософський аспект проблеми диференціації навчання розкритий у працях Б.Г. Ананьєва, Л.Д. Деміна, В.І. Загвязінського, С.А. Рубінштейна та інших.

У педагогіці в працях дидактів Ю.К. Бабанського, П.П. Блонського, Н.К. Гончарова, М.А. Мельникова. Н.М. Шахмаєва, диференціація розглядається як особлива форма

організації навчання з урахуванням типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів і особливого взаємозв'язку «вчитель – учні» Так, Н.М. Шахмаєв [7, с. 297] підкреслював, що для диференціації навчання характерне врахування типових індивідуальних відмінностей. М.Н. Скаткін виділяє диференціацію як родове поняття, що включає в себе індивідуалізацію як поняття видове, «для якого характерне врахування типових індивідуальних відмінностей учнів, прийнято називати диференційованим, а навчання в умовах такого процесу – диференційованим навчанням» [7, с. 272].

У педагогічному словнику Коджаспірової Г.М., Коджаспірова А.Ю. дане поняття трактується « як організація навчальної діяльності школярів коли за допомогою відбору змісту, форм, методів, темпів створюються оптимальні умови засвоєння знань кожною дитиною»; « орієнтація системи освіти на задоволення різних освітніх потреб [2, с. 234]. Узагальнюючи різні підходи до визначення сутності даного поняття слід відмітити, що не дивлячись на наявність відмінностей у формулюванні, спільним для всіх є те, що диференціація навчання – це такий спосіб організації навчального процесу, коли враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (здібності, інтереси, нахили, особливості інтелектуальної діяльності тощо), що дозволяє створити необхідні умови для розкриття і розвитку індивідуальності кожного учня.

В теорії та практиці диференціацію поділяють на внутрішню (рівневу) та зовнішню (профільну):

1) внутрішня (рівнева) – це сукупність методів, форм та засобів навчання, організованих з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, на основі виділення різних рівнів навчальних вимог. При цьому не скорочуючи основного навантаження працюючи за єдиними навчальними планами і програмами;

2) зовнішня (профільна) – створення на основі певних принципів (інтересів, нахилів, здібностей, досягнутих результатів, професійних намірів) відносно стабільних груп, у яких відрізняються зміст освіти і навчальні вимоги, що ставляться до школярів. В свою чергу вона поділяється на елективну (гнучку) та селективну (жорстку) диференціацію.

Елективна (гнучка) виражається у:

- створенні гнучких груп з окремих предметів;
- вільного вибору школярами базового, профільного чи поглибленого рівня вивченого предмета в межах одного класу;
- вільний вибір факультативів, позакласних та позашкільних форм роботи.

Селективна (жорстка) виражається у:

- профільних школах;
- профільних класах;
- класах з поглибленим вивченням предметів.

В рамках нашого дослідження особливий інтерес представляє профільна диференціація, що потребує уточнення поняття "профільне навчання", та розкриття його змісту. Зупиняючись на детальному аналізі "поняття профільне навчання" слід зазначити, що у словнику С. Ожегова профіль визначається як "сукупність специфічних рис, що характеризують яку небудь професію, а також характер виробничого або навчального нахилу підприємства, області" [4, с. 567]. Це дає підстави зробити висновок про те, що профільне – значить має певну прикладну спрямованість на навчання, яке визначається специфікою профілю, а не є лише засобом підготовки старшокласників до вступу у ВНЗ. Відповідно, профіль навчання – спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів [8, с. 3]. Отже, профільне навчання розглядають як один із видів диференційованого навчання. Воно націлене на створення вибору можливостей для реалізації освітніх програм, для задоволення інтересів, нахилів і здібностей учнів з урахуванням їхніх і професійних запитів, які відповідають потребам ринку праці в компетентних кадрах.

Основними документами які регулюють напрями його розвиту є: Державна національна програма «Освіта. Україна у XXI столітті»; Закон України про освіту; «Про загальну середню освіту»; Національна доктрина розвитку освіти; «Концепція профільного навчання в старшій школі». Основою профільного навчання виступає Державний стандарт базової і повної середньої підготовки, котрий визначає обов'язків результат навчання для непрофілюючих навчальних предметів. Для профільних предметів зміст освіти визначається програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки.

Дана проблема є однією з найактуальніших проблем сьогодення. Значний внесок в розробку питань організації профільного навчання в умовах гуманістичної особистісно-орієнтованої загальної середньої освіти зробили вченні М. Алексюк, Н. Аніскіна, І.Бех, Н. Бібік, А. Голомшток, П. Лернер, Н. Ничкало, І. Осадчий, Н. Побірченко, М. Пряжніков, В. Рибалка, Н. Шиян. У наукових роботах ученими формулювалися тенденційні особливості розвитку проблеми профільного навчання як виду диференціації, висловлювалися міркування щодо розробки змістовного й методичного компонентів профільного навчання, висвітлювалися загальні теоретичні питання зовнішньої профільної диференціації.

У Концепції профільного навчання в старшій школі зазначено, що профільне навчання – вид диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їх професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у меті, змісті, структурі та організації навчального процесу [3]. Не дивлячись на це, в психолого-педагогічній літературі існує ряд інших тлумачень цього поняття. Його трактують як навчальну працю, спрямовану на вивчення освітніх галузей, що містять типові знання, уміння, й навички, характерні для певної сфери діяльності, професії, спеціальності (Е. Аршанський) [1, с. 42]; вид диференціації навчання в старших класах, що передбачає поглиблене вивчення учнями одного чи декількох предметів, спеціальних курсів. Котрі відповідають вибраному профілю і забезпечують допрофесійну підготовку з метою вибору майбутньої сфери діяльності (І. Якиманська) [9, с. 48]; селективного виду зовнішньої диференціації, пов'язаної з організацією на основі певних критеріїв стабільних класів, у яких зміст освіти й вимоги до засвоєння знань, умінь та навичок школярів суттєво відрізняються. (В. Орлова) [8, с. 125].

Дещо інший підхід, та досить розгорнуте тлумачення профільного навчання дає В. Морозов, він його трактує як " принципово новий підхід до організованої, психологічно і дидактично забезпеченої підготовки молодого громадянина України до свідомого вибору життєвого шляху і можливості на першому його етапі виконувати деякі трудові чи інтелектуальні функції для забезпечення свого життя" [1, с. 44]. Хоча в офіційних документах термін "профільне навчання" визначено, точиться суперечка щодо складових "навчання" чи "освіта"? Більшість авторів віддають перевагу "профільному навчанню", але існує досить цікава та аргументована точка зору П. Лернера, який визначив профільність як "освіту"[6, с.106]. При цьому зауважуючи: "Якщо навчання то воно зорієнтоване на поглиблене вивчення предмету, а профільність спрямована перш за все на професійне самовизначення особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання і соціальної мобільності. Значить, все ж таки освіта". Є ряд дослідників, які вживають ці терміни як синоніми без відповідного обґрунтування і розмежування їх. Також слід розмежовувати поняття "профільне навчання" і "профільна школа". Профільна школа є інституціональною формою реалізації профільного навчання. На думку науковців [1] дефініційний аспект даного наукового дослідження передбачає розуміння профільного навчання як більш вузького, що випливає з педагогічного досвіду розвинутих країн, ніж поняття повної загальної середньої освіти. Профільне навчання і профільна школа – це різні поняття і різні об'єкти : елементи першого можуть бути на всіх етапах і ступенях навчання. Вони природні самому навчальному процесу, друге – це окремі ступені, система і структура, які кооперують

шкільну освіту, з професійною діяльністю. Адже, відповідно до Концепції профільного навчання [3] існує внутрішньошкільна форма профільного навчання яка реалізується через профільні класи в загальноосвітніх навчальних закладах, профільні групи в багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах, профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами загальноосвітніх навчальних закладів, динамічні профільні групи і зовнішня форма його реалізації, це – міжшкільні профільні групи району, шкільного округу, профільна школа інтернатного типу, опорна старша школа з пришкільним інтернатом, навчально-виховний комплекс, міжшкільний навчально-виробничий комбінат, загальноосвітні навчальні заклади на базі вищих навчальних закладів. Отже, дані поняття слід розмежовувати, так як вони є різні за суттю та функціональним призначенням.

Профільне навчання спрямоване передусім на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. Основними завданнями профільного навчання є: 1) створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; 2) виховання в учнів любові до праці, забезпеченні умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; 3) формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді на майбутню професійну діяльність; 4) забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [3].

На думку російських науковців О. Кизим, С. Кропив'янської, П. Лернера, С. Чистякової у цілепокладанні профільного навчання слід виділяти соціально-педагогічну та організаційно-методичну спрямованість. Соціально-педагогічні завдання профільного навчання полягають у: розкритті ролі шкільних предметів для розуміння структури професій; інтеграції шкільних предметів в актуальне знання, необхідне для ефективної трудової діяльності; сприянні проектуванню підлітками своїх життєвих і професійних планів, ідеалів майбутньої професії й можливих моделей досягнення високої кваліфікації в ній. До організаційно-методичних завдань відносять: визначення змісту профільної підготовки учнів старшої ланки, забезпечення поглибленого вивчення окремих циклів предметів, створення умов для диференціації та індивідуалізації з урахуванням особистісних потреб і потреб ринку праці; сприяння рівного доступу до повноцінної освіти різних категорій учнів (розробка індивідуальних освітніх програм); розробка шляхів кооперації школи та різних соціальних установ, розширення спектру позаурочних освітніх послуг [6, с. 108]. Це дає підстави вченим-педагогам [6] виділити такі складники цілей профільного навчання: соціально-педагогічний, організаційно-педагогічний та універсальний. Ці складники конкретизуються в завданнях і визначають роботу сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

Узагальнюючи вище сказане, слід зазначити, що завдання профільного навчання мають комплексний характер, покликані реалізувати ідеї гуманістичної педагогіки та особистісно-орієнтованого навчання. Вирішення поставлених завдань створюють умови повноцінного розвитку всебічно гармонійно розвинутої особистості, здатної до самонавчання, самовдосконалення та професійної самореалізації.

Визначальною тенденцією успішної реалізації профільного навчання є обґрунтування принципів організації профільного навчання в старшій ланці загальноосвітньої школи. Як показує аналіз літературних джерел, дана категорія недостатньо висвітлена вітчизняними та зарубіжними вченими та немає єдності у визначенні основних принципів організації профільного навчання. Так, Концепцією профільного навчання в старшій школі [3] виділені наступні принципи, на яких ґрунтується профільне навчання:

- фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами здібностями і нахилами);

- варіативності й альтернативності(освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичним забезпеченням);

- наступності та неперервності (між до профільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою);

- гнучкістю (змісту й форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю);

- діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів для їх обґрунтованої реалізації на профіль навчання).

Подібної точки зору, у визначені принципів організації профільного навчання дотримуються П. Лернер, С. Чистякова. Проте, вони обмежуються лише трьома основоположними принципами: регіональності, варіативності і індивідуалізації [6, с. 108]. І. Осадчий, розробляючи проблему створення освітніх округів, запропонував основними принципами розбудови освітніх мереж профільного навчання вважати: дитиноцентризм, демократизм, співробітництво, цільове управління, стимулювання динаміки індивідуальної поведінки та розвитку, збереження та підтримку відмінностей вузлів і модулів мережі, рівноправне партнерство, потужні горизонтальні зв'язки, рефлексію тощо [5, с. 48].

Н. Шиян узагальнюючи різні підходи науковців до означеної проблеми, спираючись на загально дидактичні принципи, виокремила такі принципи профільного навчання:

– принцип цінності особистості (визнання самоцінності особистості кожного учня; надання переваг єдності національних і загальнолюдських цінностей у відношенні до інтересів держави);

– принцип унікальності особистості (неповторність індивідуальності кожного учня, його здібностей; побудова навчально-виховного процесу, спрямованого на максимальний розвиток цієї індивідуальності);

- принцип пріоритетності особистісного розвитку (розгляд процесу особистісного розвитку учня як провідної ланки в освітньому процесі школи, навчання і виховання виступають лише як засіб розвитку особистості);

- принцип суб'єктивності освітнього процесу (по-перше, орієнтація на внутрішню, а не зовнішню мотивацію навчання, по-друге, свобода вибору учнями профілю навчання, всієї своєї життєдіяльності);

- принцип особистісного цілепокладання учня (навчання кожного школяра організується на основі та з урахуванням його особистісних навчальних цілей);

- принцип відбору індивідуальної освітньої траєкторії (учень має право на усвідомлений та узгоджений із педагогом вибір основних компонентів своєї освіти – її значення, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів);

- принцип емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу (цілісність почуття і думки в освітньому процесі; ця цілісність людської особистості задається у двох напрямах: на рівні спілкування людини з людиною та на рівні емоційно-ціннісного засвоєння людського досвіду);

- принцип освітньої рефлексії (освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти) [8, с. 146-147].

При цьому, Н. Шиян зауважує, що кількість принципів можна зменшити чи збільшити, але слід обґрунтовувати саме ті, дотримання і керування якими дозволяє забезпечити профільне навчання загальноосвітніх закладів. До них належать: принцип варіативності моделей профільного навчання, принцип профілізації змісту освіти на основі внутрішньокласної диференціації [8, с. 148]. Отже, незважаючи на різні підходи у визначені принципів профільного навчання автори одностайні в тому, що його

реалізація має здійснюватися через: індивідуалізацію та широку диференціацію процесу навчання; варіативність і альтернативність навчальних профілів, освітніх програм, технологій, навчально-методичного забезпечення; гнучкості змісту, форм і методів організації профільного навчання; єдності і цілісності теоретичної і практичної підготовки, задля засвоєння і відтворення особистістю цінностей і соціальних норм суспільства в якому вона живе.

Висновки. На підставі системного аналізу науково-педагогічної літератури нами було узагальнено поняття профільне навчання, розкрито його зміст, охарактеризовано основні завдання та принципи. Базуючись на даних підходах, підводячи підсумок вище сказаного слід відмітити. що проблема нашого дослідження знаходиться в колі найактуальніших освітянських проблем сьогодення. Профільне навчання є магістральним шляхом удосконалення сучасної освіти, що забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі, створюючи оптимальні умови такого руху. Успіх його реалізації, буде залежати від того, наскільки будуть враховані всі відповідні вимоги до його організації, виконані всі необхідні умови. Що саме і визначає перспективність подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кизенко В.І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання /В.І. Кизенко: підручник для директора. – 2003. – № 11-12. – С. 42–45.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

3. Концепція профільного навчання в старшій школі / Міністерство освіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.

4. С.И. Словарь русского языка: ок. 5700 слов /С.И. Ожегов; ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.

5. Осадчий І.Г. До концепцій профілізації та індивідуалізації освіти: базові уявлення і артефакти / І.Г. Осадчий // Підручник для директора. – 2003. – № 11-12. – С. 46-52.

6. Чистякова С.Н. Профильное обучение и новые условия подготовки / С.Н. Чистякова, П.С. Лернер // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 101108.

7. Шахмаев Н.М. Дифференциированное обучение в средней общеобразовательной школе / Н.М. Шахмаев // Дидактика средней школы / Н.М. Шахмаев; [под. ред. М.Н. Скаткина]. – М.: Просвещение, 1982. – С. 269–296.

8. Шиян Н.І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н.І. Шиян. – Полтава: АСМІ, 2004. – 442 с.

9. Якиманская И.С. Дифференцированое обучение: «внешние» и «внутрение» формы / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2003. – №6. – С. 45-54.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А. В.

УДК 387.14

д. пед. н. **Спиров К.,**
д. **Йорданов Р.,** к. пед. н., доц**. Бабенко И.**
(ГИИЗ ГВУЗ «ДГУ»)

ПРОФЕСИОНАЛНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПЕРЕХОДА ОТ ГОРИЗОНТАЛЬНО К ВЕРТИКАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОМУ ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Якість отриманої освіти у більшій мірі залежить від змісту навчання. Зазначена аксіома лежить в основі кожної освітньої системи. Проаналізувавши дослідження різних країн, правові документи, методико-педагогічну літературу, автор вважає, що ведення особистісних і професійних компетенцій, необхідних для кожної професії, як елемент навчальної документації, дозволить змінити репродуктивну модель навчання на діяльнісну. Діяльнісна модель навчання, у свою чергу, вимагає визначення передбачуваних результатів навчанння, що визначалось також і метою для кожного студента. Таким чином, у центр навчального процесу виходить той, хто навчається, а не викладач.

Ключеві слова: діяльнісна модель, зміст навчання, особистісні і професійні компетентності.

Качество получаемого образования в большой степени зависит от содержания обучения. Эта аксиома лежит в основе каждой образовательной системы. Проанализировав исследования разных стран, правовые документы, методико-педагогическую литературу, автор считает, что введение личностных и профессиональных компетенций, необходимых для каждой профессии, как элемент учебной документации, позволит изменить репродуктивную модель обучения на дейностную. Дейностная модель обучения, в свою очередь, требует обозначения предполагаемых действительных результатов обучения, что являлось бы также и целью для каждого обучаемого. Таким образом, в центр учебного процесса выходит обучаемый, а не преподаватель.

Ключевые слова: дейностная модель, содержание обучения, личностные и профессиональные компетенции.

Abstract: In the report a new format of the existing training documentation in order to create prerequisites for the transition from vertical (subject-centred) to horizontal (activity) organization of the learning process is proposed. For the realization of this idea the European Qualifications Framework is used.

Keywords: education quality, training process, training content, training documentation, training plan, curricula.

Введение. Качество получаемого образования в большой степени зависит от содержания обучения. Эта аксиома лежит в основе каждой образовательной системы. В контексте этой проблемы недовольство бизнеса (как основного потребителя кадров) качеством квалификации выпускников разных специальностей может означать только одно: «Вы не учите их тому, что нам нужно». С другой стороны, преподаватели и научные работники, которые разрабатывают учебную документацию (модель специалиста, учебный план и учебные программы) для соответствующей профессии или специальностей, убеждены, что именно те знания, которые они дают, необходимы будущим специалистам.

Эта проблема была четко очерчена в высказывании министра образования Болгарии: «Болгария нуждается в тотальной реформе высшего образования и науки. Университеты должны анализировать и координировать учебные программы, по которым происходит обучение, поскольку та квалификация, которую они дают

выпускникам, должна отвечать потребностям болгарского и европейского рынка» (Бозукова, 2010).

В этом докладе представлен анализ европейской квалификационной рамки (EKP), а также внесено предложение изменить формат и содержание учебной документации. Данные изменения могли бы позволить перейти от вертикальной (предметно-центричной) к горизонтальной (действующей) организации учебного процесса. Что, в свою очередь, дало бы возможность улучшить качество получаемого образования.

I. Учебная документация в нашей образовательной системе.

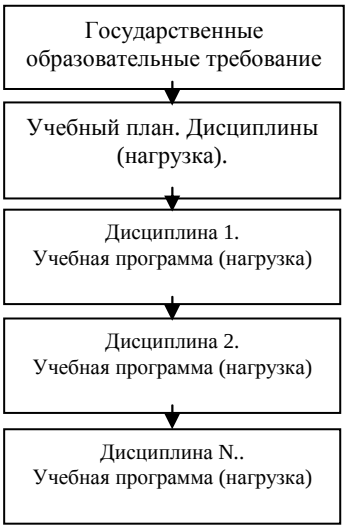
Учебная документация для каждого вида и уровня образования является нормой, которая определяет содержание обучения. В образовательной системе Болгарии она включает в себя: государственные образовательные требования (модель специалиста, цели обучения) и учебный план и учебные программы (см. табл. 1).

Этот формат учебной документации ведет к так называемой предметно-центричной (каждый предмет обособленно) или вертикальной модели организации учебного процесса. В пакете документов, самым главным является первый, так как он содержит то, что должен знать и уметь будущий специалист. На основе этого разрабатываются учебный план и учебные программы.

Данная технология использовалась на всех уровнях образования в Болгарии, на ее основе получало образование старшее поколение, и вышеупомянутая проблема между производителями (учебными заведениями) и потребителями кадров (бизнесом) в тот период не существовала. Приведем несколько причин, которые послужили толчком для появления этой проблемы:

1. Научно-техническая революция привела к быстрому старению знаний.
2. Информационная революция, а в частности Интернет, сделали знания более доступными для каждого.
3. Инновации в каждой отдельной области экономики требуют помимо профессиональных и социальных знаний, продолжения обучения – т.е. обучения на протяжении всей жизни.

Таблица 1



Как результат появились следующие основные недостатки:

1. В учебной документации, предназначенной для организации учебного процесса, нет описания предполагаемых результатов обучения.
2. Государственные образовательные требования (ГОТ) довольно быстро перестают отвечать стандартам, что влечет за собой необходимость в их постоянном обновлении. В силу этого мы наблюдаем инертность образовательной системы. Даже в профессиональных направлениях (где эта актуализация проводится) чаще всего этот процесс происходит без участия специалистов из реального сектора экономики.

«Старение» знаний в меньшей степени отражается на так называемой фундаментальной подготовке в высшем образовании (общая образовательная подготовка в среднем образовании), и в большей степени отражается на профессиональной подготовке. Дабы избежать этой проблемы, специалисты, которые занимаются разработкой ГОТ, прибегают к различным методам. Например, в профессиональной подготовке используют в обучении теоретические знания, поскольку после усвоения теоретической базы соответствующей предметной области, будущий специалист сможет усвоить и практические умения в реальной сфере деятельности. Таким образом, профессиональная подготовка также становится фундаментальной в соответствующей предметной области.

3. Государственные образовательные требования разрабатываются, не учитывая перспективы развития в определенном профессиональном направлении. Причин для этого много, но основная причина в том, что преподаватели в учебных заведениях Болгарии являются лишь исполнителями. Они могут только наблюдать процесс создания ГОТ, но не принимают в этом непосредственного участия.

4. Учебные планы представляют собой совокупность дисциплин с соответствующей нагрузкой. Следует отметить, что существует нехватка компетенций, которые необходимы для практики в каждой специальности. Это является одной из предпосылок для репродуктивного характера модели обучения. В этом случае целью выступает лишь получение положительных оценок (всеми средствами) по дисциплинам учебного плана.

5. Содержание учебных программ находится в виде тем для лекций и упражнений, что не несет никакой помощи со стороны преподавателя студентам, которые бы могли обрабатывать материал самостоятельно, если бы у них был, к примеру, список литературы (обязательный или дополнительный) к каждой теме.

6. Содержание учебной документации такого рода ведет к модели учебного процесса, в центре которого стоит преподаватель. Эта модель работала в 60-70 годы XX века, когда не было достаточно учебников, научной литературы и преподаватели являлись основным источникам знаний. Отметим, что такая система не работает сегодня, т.к. знания общедоступны, и любой студент может изучить ту или иную тему раньше остальных.

7. Документация выполняет пассивную роль в жизни обучаемого. Поскольку нет гарантии того, что если студенты усвоят учебный план, они станут хорошими специалистами.

Появившиеся недостатки учебной документации можно устранить, если поменять ее формат, и кроме знаний и умений добавить необходимые компетенции и предполагаемый результат обучения.

II. Компетенции

На основе исследований методико-педагогической литературы Франции, Великобритании, Германии и Соединенных штатов Америки, предлагается следующая смешанная дефиниция «компетенции» (KEO, 2005 г.). Итак, существуют следующие компетенции:

а) познавательная компетенция, включающая в себя использование теорий и концепций, а также самостоятельные (скрытые) знания, усвоенные опытом;

б) функциональная компетенция (умения или «ноу-хау»), те вещи, которые человек должен уметь делать в данной области работы, учебы или социальной деятельности;

в) личные компетенции, включающие в себя знания о том, как нужно вести себя в специфичной ситуации;

г) этические компетенции, включающие в себя владение некоторыми личностными и профессиональными ценностями.

По своему виду компетенции бывают личностные и профессиональные. Часть личностных компетенций определены как ключевые, так как они необходимы каждой личности, независимо от профессионального направления, в котором она развивается.

В Европейской квалификационной рамке для обучения на протяжении всей жизни есть восемь компетенций:

• общение на родном языке;

• общение на иностранных языках;

• математическая компетенция и основные знания в области естественных наук и технологий;

• дискретная компетенция;

• умения учить;

• социальная и гражданская компетенция;

• инициативность и предприимчивость;

• культурная осознанность и творческие проявления.

Каждая ключевая компетентность приобретается на разных уровнях разными членами общества в зависимости от личностных потребностей и потребностей профессии, которую они выбрали. Например, дискретная компетенция личности проявляется в умении пользоваться компьютером. Это же можно отнести и к умениям учить. Однако уровень владения определенной компетенцией может отличаться в зависимости от специальности.

Стандартизация компетенций имеет еще одну цель – более конкретное определение и необходимое занятие определенной позиции в экономике соответствующей страны.

Профессиональные компетенции – это стандарт, необходимый для каждой профессии, и он должен войти в содержание государственного образовательного требования помимо знаний и умений.

III. Квалификация

Термин «квалификация» исключительно важен для ЕКР. «Квалификация» должна включать, насколько это возможно, существующие общие понятия. Для примера возьмем следующую дефиницию, основанную на работе ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития 2003, 2004). Итак, квалификация приобретается тогда, когда компетентный орган определит, что учение индивида достигло специфического стандарта знаний, умений и более широких компетенций. Стандарт результатов учебы утверждается путем оценки знаний студента или успешного окончания им курса обучения. Оценка квалификации может осуществляться с помощью определенной программы для обучения и/или практики на рабочем месте.

Квалификация дает официальное признание оценки рынка труда при дальнейшем обучении.

IV. Европейская квалификационная рамка

Квалификационная рамка это инструмент классификации и развития квалификаций в соответствии с набором критерий уровней обучения. Этот набор критериев может содержаться как в квалификационных описаниях, так и быть четко сформулированным в виде набора специфических признаков для каждого уровня (КЕО, 2005 г.). Сфера рамок может охватывать все аспекты обучения или может быть ограниченна в специфичном секторе, например начальное образование, образование и обучение для взрослых или в какой-то профессиональной области. Некоторые рамки могут иметь больше элементов и более жесткую структуру, чем другие, некоторые могут иметь правовую основу, тогда как остальные могут представлять собой консенсус точек зрений социальных партнеров.

Все квалификационные рамки, однако, создают основу для повышения качества, доступа, связей и общественного признания или признания рынком труда квалификаций в стране и на международном уровне. В данном аспекте существует так называемая мета-рамка. Под мета-рамкой подразумевается средство, дающее возможность одной квалификационной рамке налаживать связи с другими, в результате чего одна квалификация может связаться с другими, локализированными в другой рамке. Целью мета-рамки является создание уверенности при установлении связи между квалификацией в странах и секторах путем определении принципов обеспечения качества, ориентации и информирования. Механизмы передачи и накопления кредитов

могут быть применены таким образом, чтобы прозрачность, необходимая на национальном и секторном уровне, могла быть доступна и на международном уровне (KEO, 2005 г.).

Рисунок 1 иллюстрирует упрощение взаимосвязи между разными национальными рамками и системами путем введения общих рекомендованных уровней и общих принципов сотрудничества. Сотрудничество, основанное на двусторонних и многосторонних контактах между рамками и системами, является исключительно сложным, что в свою очередь сильно ограничивает прозрачность, перемещение и признание квалификаций. Как видно на рисунке 1, ЕКР представлена как мета-рамка, дающая возможность национальным и секторным рамкам и системам связываться и общаться друг с другом. Рамка делает легче перемещение, прозрачность и признание квалификаций, которые понимаются как результаты обучения, оцененные и сертифицированные компетентными органами на национальном и секторном уровнях.

Проведенное исследование создания системы перемещения кредитов в профессиональном образовании и обучении (ПОО) показало, что для Европейской рамки подходящим количеством уровней было бы 8, которые охватывают высшее образование и ПОО. Число уровней основано на анализе исследований, структур трудового опыта в разных компаниях, а также Болонского соглашения о циклах в высшем образовании. Восьмиуровневая структура дает «наилучшее соответствие», подходящее для основных национальных квалификационных структур во многих странах. Таким образом, первый элемент учебной документации (государственного образовательного требования) может приобрести вид, данный в ЕКР (см. приложение 1).

Восьмиуровневая структура ЕКР вписывается очень успешно в существующей у нас, в Болгарии, Закон о профессиональном образовании и обучении (ЗПОО) и Закон о высшем образовании (ЗВО), структуре квалификаций. В ЗПОО их четыре: первый уровень – первая степень профессиональной квалификации, второй – вторая степень профессиональной квалификации, третий – третья степень профессиональная квалификация, приобретаемая в системе среднего образования, и четвертый – четвертая степень профессиональная квалификация, приобретаемая в колледжах после среднего образования. В ЗВО также существуют четыре уровня: профессионалы бакалавр, бакалавр, магистр и доктор, которые можно отнести к 5, 6, 7 и 8 уровням ЕКР.

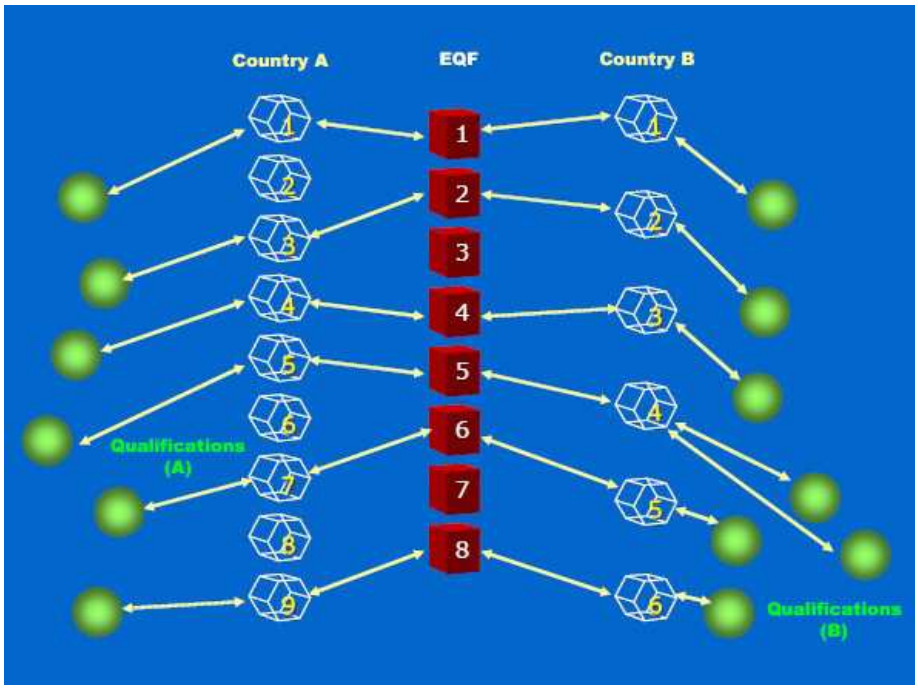


Рис. 1

Выводы. Итак, проанализировав исследования разных стран, правовые документы, методико-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что введение личностных и профессиональных компетенций, необходимых для каждой профессии, как элемент учебной документации, позволит изменить репродуктивную модель обучения на дейностную. Дейностная модель обучения, в свою очередь, требует обозначения предполагаемых действительных результатов обучения, что являлось бы также и целью для каждого обучаемого. Таким образом, в центр учебного процесса выходит обучаемый, а не преподаватель.

Приложение 1

Степень	**Знания**	**Умения**	**Личные и профессиональные компетенции**			
			Самостоятельность и ответственность	Компетенции для обучения	Коммуникативные и социальные компетенции	Профессиональные компетенции
1						
2						
3						

ЛИТЕРАТУРА

1. Мартина Бозукова, “Нужна е разтърсваща реформа във висшето образование“, 26 Август 2010, http://www.mediapool.bg/show/?storyid=169261&srcpos=8.

2. Комисия на европейските общности, Работен документ на комисията към европейска квалификационна рамка за учене през целия живот, Брюксел, 8.07.2005 г. SEC(2005) 957

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 378.6

Черевко С. В.
(ДУ імені Альфреда Нобеля)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ЗАРАДИ ЗДОРОВ’Я

У статті проаналізовано теоретичні засади освіти заради здоров’я. Представлено міжнародний та вітчизняний досвід, описано загальні тенденції розвитку освіти заради здоров’я в умовах глобалізації. Винесено на обговорення актуальний в епоху консьюмеризму аспект змісту неспеціальної фізкультурної освіти, а саме: здоров’язбереження шляхом імплементації інструментів споживчої освіти. Автор визначає важливість упровадження в навчальний процес ВНЗ здоров’язбережних технологій, розроблених на основі інструментів споживчої освіти.

Ключові слова: глобалізація, освіта, здоров’я, технології, стандарти.

В статье проанализированы теоретические основы образования ради здоровья. Представлен международный и отечественный опыт, описано общие тенденции развития образования ради здоровья в условиях глобализации. Вынесен на обсуждение актуальный в эпоху консьюмеризма аспект содержания неспециального физкультурного образования, а именно: здоровьесбережения путем имплементации инструментов потребительского образования. Автор определяет важность внедрения в учебный процесс вузов здоровьесберегающих технологий, разработанных на основе инструментов потребительского образования.

Ключевые слова: глобализация, образование, здоровье, технологии, стандарты.

The paper analyzes theoretical principles of education for health. International and local (Ukrainian) experience is highlighted. Modern trends of development of education for health in the frames of globalization are described. The question of healthkeeping by the way of implementation of tools of consumer education is proposed for discussion. The author determines the importance of instilling of healthkeeping technologies (developed on the basement of tools of consumer education) into the process of higher educational establishments.

Keywords: globalization, training, health, technologies, standards.

Актуальність проблеми. Глобалізаційний процес, що набрав темп у результаті безпрецедентного розвитку світової економіки в другій половині XX століття, суттєво змінює світ і породжує нові виклики перед суспільствами. Глобальні ринки спричинюють нові міжкультурні зміни, нові системи масової інформації, а їх аналіз починають з глобального бачення ринків в таких категоріях, як люди та їх потреби.

У зв'язку з цим активізується питома увага до освіти як інструменту глобальних інноваційних процесів. Сьогодні визначення поняття освіти заради здоров'я стосується не тільки питання змісту освіти, воно зачіпає всю соціальну сферу суспільства, яке передбачає формування в молоді певних навичок для життя та діяльності. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Важливо розуміти, яких саме компетентностей необхідно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Учені сходяться на тому, що зміст освіти сьогодні не достатньо відповідає потребам суспільства та ринку праці, не повною мірою спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. На думку вчених (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Павленко, О. Савченко) одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення механізмів їх запровадження. Однією з найактуальніших на теперішньому етапі розвитку світу постає, на наше переконання, саме здоров'язбережна компетенція.

Українські дослідники активно розробляють окремі аспекти процесів та суспільних явищ, що межують із фізичною культурою та неспеціальною фізкультурною освітою: теоретико-методичні основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів (Л. Пилипей, 2011); здоров'язбереження серед учнівської молоді (О. Єжова, 2010; С. Футорний, 2011), рекреаційної діяльності (О. Андрєєва, 2007; Т. Круцевич, 2010).

Поняттям освіти заради здоров'я у зв'язку зі стрімким розвитком сучасної глобальної концепції захисту прав споживачів – консумеризму – опікуються також вчені-економісти, які розробляють теоретико-методологічні основи споживчої освіти (С.А. Вегера, Н.В. Притульська) та міжнародні організації (наприклад, у рамках спільного проекту Європейського Союзу та Програми Розвитку ООН "Спільнота споживачів та громадські об'єднання").

Формулювання цілей статті. Поряд з тим сьогодні замало досліджень, які б висвітлювали теоретичні засади освіти заради здоров'я [1], більш того, у яких було б запропоновано комплексний підхід до вирішення проблеми здоров'язбереження у ВНЗ. Саме тому актуальним є розробка теоретичних основ освіти заради здоров'я, накопичення теоретичного та експериментального матеріалу з теми й обґрунтування теоретико-методологічних основ освіти заради здоров'я.

Мета автора полягала, насамперед, в обґрунтуванні здоров'язбережних технологій, розроблених на основі інструментів споживчої освіти, як важливого інструмента імплементації міжнародних норм з питань здоров'язбереження та обґрунтування необхідності оновлення змісту неспеціальної фізкультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Концептуальні засади сприяння покращенню здоров'я як цілісного, комплексного процесу викладені в низці документів

загальнопланетарного масштабу (Оттавська Хартія (1986), Всесвітня Декларація з охорони здоров'я „Здоров'я для всіх у XXI столітті" (1998), Бангкокська Хартія (2005) та ін. Все більшого значення набувають система освіти, неурядові громадські організації, соціальна сфера. Зокрема, здійснений аналіз документів Ради Європи, Європейського Союзу, Всесвітньої організації охорони здоров'я свідчить про визнання пріоритетності освітньої політики з питань здоров'язбереження. За Н.В. Зимівець будемо розглядати політику заради здоров'я як офіційну, формальну декларацію або процедуру в установах, державних організаціях, громадах, сім'ях, що дає змогу визначити пріоритет і параметри діяльності в порядку реагування на потреби здоров'я, механізми, які стимулюють дії, спрямовані на покращення здоров'я населення [2, с. 171].

Для нашого дослідження важливим є розуміння вченою освіти заради здоров'я як свідомо сформованих можливостей для набуття знань, включаючи ту або іншу форму комунікації, спрямовану на поліпшення поінформованості з питань здоров'я, факторів здоров'я і його зміцнення; забезпечення спроможності людей зробити правильний вибір (самовизначитись із питань здоров'я), набуття здоров'язбережної компетентності [там само, с. 171]. Відповідно до вищенаведених визначень сприяння здоров'ю трактується як спеціально організований, цілеспрямований, системний процес „надання можливостей людям посилювати контроль за своїм власним здоров'ям та його чинниками і тим самим покращувати його" [3, с. 18], що передбачає як організацію й управління зі сторони соціуму, так і власну активність особистості.

Важливо відмітити, що досвід багатьох європейських країн, які займались визначенням, відбором та впровадженням ключових компетентностей, свідчить, що останнє десятиріччя відбулась орієнтація навчальних програм та педагогічних технологій на компетентнісний підхід. Це стосується також і компетенцій щодо здоров'язбереження. Але тут проведений нами аналіз наукової думки виявив цікаві факти. Було виявлено декілька процесів, що розвиваються паралельно, але мають єдину кінцеву мету: здоров'язбереження через освіту. По – перше, йдеться про новий зміст та нову роль – просвітницьку – фізичної культури, насамперед, у ВНЗ нефізкультурного профілю. По – друге, про комплексний підхід до формування здоров'язбережної компетенції у ВНЗ нефізкультурного профілю, з основою та загальновідомі інструменти фізичної культури й ще недостатньо визнані інструменти споживчої освіти.

У наш час до загальновизнаного розуміння фізичної культури додається її гуманітарна сутність, а до фізичних якостей – знання, потреби, мотиви, інтереси та світоглядні особливості, базуючись на яких повинні відбуватися біосоціальні зміни особистості. Науковці (В. Приходько, 2004; І. Сулейманов, 2000; О. Томенко, 2012; W. Osiński, 2002) наголошують на зміщенні акценту з суто фізичного на освітній, виховний та оздоровчий аспекти фізичної культури. У багатьох дослідженнях порушується питання не про фізичне виховання у вузькому розумінні, а про неспеціальну (загальну, непрофесійну) фізкультурну освіту (О. Єжова, 2010; Ю. Курамшин, 2003; Т. Круцевич, 2008; А. Лотоненко, 1997; В. Приходько, 2004; Ф. Собянін, 2002; О. Томенко, 2012; С. Футорний, 2011 та ін.).

На думку фахівців (А. Лотоненко, 1997; Ф. Собянін, 2002), неспеціальна фізкультурна освіта є основною формою існування фізичної культури у школах та вищих навчальних закладах нефізкультурного профілю. Цей процес найчастіше прийнято пов'язувати з уроками фізичної культури у школі, заняттями з фізичного виховання у ВНЗ, але "поле" функціонування неспеціальної фізкультурної освіти є більш розгалуженим, і досить часто вона здійснюється стихійно у межах побутової, професійної, оздоровчо-рекреаційної діяльності у позанавчальний час [4, с. 3].

У теорії та методиці фізичної культури накопичений значний науково-теоретичний досвід щодо структури і функцій фізичної культури учнівської молоді, у тому числі проблем, пов'язаних з фізкультурною освітою цього контингенту: глибоко висвітлені теоретико-методологічні основи спеціальної фізкультурної освіти (В. Платонов, 1996–2008; Ю. Шкребтій, 2004–2007; Ю. Бріскін, 2008); розроблена технологія непрофесійної фізкультурної освіти (В. Приходько, 2004, О. Томенко, 2012); обґрунтовано освітній

компонент фізичної культури школярів, принципи формування та зміст фізичної культури особистості (Ю. Курамшин, 2003; Т. Круцевич, 2008; Н. Москаленко, 2009).

Але на сьогодні, як відмічають науковці [1], здоров'я людини залежить багато в чому від знань. Бо сьогодні споживачі часто вибирають з продуктів, вироблених в інших країнах. Споживчий вибір спирається на ідеї, рекламу і рекомендації людей різних культур і націй. Потяг до купівлі формується під дією культурних, етнічних і мотиваційних змінних. Товаром, який продають найбільше, стає інформація (знання). Така економіка вимагає в національних системах обов'язкове застосування стандартів, які б сприяли міжнародному обміну товарами і послугами, підвищенню якості, продуктивності, ефективності й надійності на всіх рівнях виробництва і торгівлі заради однієї кінцевої мети – задовольняти споживачів і сприяти охороні здоров'я, безпечним умовам праці та збереженню навколишнього середовища в інтересах населення всіх країн світу.

За цих умов особлива роль відводиться системі освіти, яка повинна навчити суспільство, особливо молодь, вмінню орієнтуватись у повсякденному економічному та соціальному житті, у світі, що постійно змінюється, вмінню орієнтуватись на ринку товарів і послуг задля свого здоров'я. Пріоритетами стають розвиток наукових теорій, впровадження їх нових розробок у практику вдосконалення освіти, суттєве підвищення рівня інвестиційних вкладень у людський капітал, дотримання в умовах ринку прав людини, перш за все, права на здоров'язбереження. Досягненню цих цілей, безумовно, покликана сприяти освіта, адаптована до всіх етапів життєвого циклу людини і спроможна дати останній знання для захисту та самозахисту її права на здоров'я.

Зрозуміло, що глибші вимоги щодо таких знань постають саме перед ВНЗ, і не тільки перед тими, які надають вищу економічну та юридичну освіту. Вже напрацьовано досить велике національне та міжнародне законодавство, в якому закріплено існування відповідних інструментів, пов'язаних з реалізацією та захистом прав громадян на здоров'я (фізичне та соціальне здоров'я, екологічне середовище, права споживачів), і яке ще не вивчають, але, на нашу думку, слід вивчати майбутнім спеціалістам різних професій.

Так, наприклад, в нашій країні сьогодні ці та інші права людини закріплені в Конституції України. Йде постійна робота над вдосконаленням відповідного державного регулювання щодо дотримання цих прав. Україна ратифікувала багато міжнародних документів з цих питань. Верховна Рада затвердила уповноважений орган з дотримання прав людини. Україна формує антимонопольне законодавство. Держава підвищує соціальну відповідальність бізнесу, регламентуючи його реакцію на рух споживачів. В суспільстві все гостріше ставиться питання про необхідність побудови соціальної держави. В умовах загострення конкуренції економісти, маркетологи все більше конкурують в сфері реалізації прав споживачів. В Україні чинні Закон «Про захист прав споживачів», Закон «Про рекламу», інші важливі для споживачів закони та підзаконні акти. Утворено спеціальний державний орган (Держспоживстандарт), який наглядає за дотриманням чинного законодавства України, міжнародних угод про захист прав споживачів. Стан справ постійно відслідковують, за результатами відповідних досліджень приймають рішення, направлені на захист законних інтересів громадян. Створені й діють чисельні громадські організації. Держава намагається співпрацювати з ними з метою покращення становища споживачів. Вдосконаленню цієї роботи в Україні сприяє також міжнародна допомога ЄС і ПРООН.

Дослідженням виявлено багатосекторальність співпраці з питань здоров'язбереження молоді на міжнародному, національному, регіональному та місцевому рівнях. В Україні в 2008 році у рамках спільного Проекту ЄС та Програми розвитку ООН «Спільнота споживачів та громадські об'єднання» у тісній співпраці із Міністерством освіти та науки України, розроблено концепції споживчої освіти для середньої та вищої школи, що визначають механізми та інструменти впровадження освіти заради здоров'я.

Виявлена позитивна кореляція пріоритетів державної освітньої політики заради здоров'я з пріоритетами у цій сфері, визначеними Основами політики досягнення здоров'я для всіх у XXI ст. в Європейському регіоні. Відомо, що в Західній Європі основними в сфері

дотримання прав людини стали вимоги щодо охорони природи. Наводимо лише деякі міжнародні акти, які вже вимагають від держав і урядів дотримання прав людини, а саме: Декларація з прав людини. ООН; Декларація з прав дитини. ООН; Європейські соціальні стратегії; Європейський соціальний кодекс; Європейська соціальна хартія.

Уперше 15 березня 1962 р. Дж. Ф. Кеннеді задекларував права споживачів, серед яких право на безпеку (право на захист від продажу товарів, які несуть загрозу для життя чи здоров'я людини) та право на інформацію (на захист від оманливої інформації, реклами, маркування тощо) [1, с. 31]. Ці права споживачів доповнювали й удосконалювали в процесі розвитку й активізації консумерського руху. Як вже сказано, свій внесок у справу зробила Хартія захисту споживачів, прийнята на 25-ій сесії Консультативної асамблеї Євросоюзу в 1973 р. (резолюція 543), а також Керівні принципи на захист інтересів споживачів, ухвалені Генеральною Асамблеєю ООН 9 квітня 1985 р. (резолюція 248). Освіту заради здоров'я відстоює Консумерський інтернаціонал або, як називають цю організацію в світі, – Міжнародна організація "Consumers International". Серед прав споживачів, визнаних Консумерським інтернаціоналом, відзначається *право на споживчу освіту* (означає право на здобуття знань і набуття навичок, які дозволяють споживачеві постійно, протягом всього життя підвищувати освіченість у сфері обстоювання своїх прав споживача, а також впливу на сфери виробництва і реалізації товарів та послуг); *право на задоволення основних потреб* (означає право на основні (базові) товари і послуги, які забезпечують виживання – на адекватне харчування, одяг, житло, санітарні умови, охорону здоров'я, освіту); *право на безпеку* (означає право бути захищеним від продуктів, виробничих процесів і послуг, шкідливих для здоров'я або життя); *право на достовірну інформацію* (означає право отримувати відомості, необхідні для того, щоб робити обґрунтований вибір або приймати потрібне рішення. Споживачі мають бути забезпечені інформацією, яка дозволяє їм діяти розумно і відповідально) [1, С. 33 – 34].

Зрозуміло, що глибші вимоги щодо таких знань постають саме перед ВНЗ. Саме вони зобов'язані формувати і розвивати ключові компетентності особистості. Отже, сьогодення вимагає застосування компетентнісного та комплексного підходу до впровадження освіти заради здоров'я. Тим самим йдеться, на нашу думку, про новий зміст та нову просвітницьку роль фізичної культури, насамперед, у ВНЗ неспеціального фізкультурного профілю; про формування здоров'язбережної компетенції у ВНЗ неспеціального фізкультурного профілю з основою та загальновідомі інструменти фізичної культури й ще недостатньо визнані інструменти споживчої освіти.

У науці відомо багато трактувань поняття "здоров'язбережна (у деяких учених – здоров'язберігаюча) компетентність" (І. Анохіна, Д. Воронін, В. Омельяненко, Н. Тамарська та ін.), по різному описуються також здоров'язбережні (здоров'язберігаючі) технології (Т. Бойченко, Т. Карасьова, Є. Мітіна, Н. Недоспасова, О. Томенко та ін.).

У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися класифікацією здоров'язбережних технологій, розробленою науковцем Є. Мітіною, яка класифікує здоров'язбережні технології за характером діяльності на спеціальні (вузькоспеціалізовані) і комплексні (інтегровані). Серед спеціальних здоров'язбережних технологій вчена виділяє: медичні (технології профілактики захворювань; корекції і реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); соціальні (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики і

корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного і інтелектуального розвитку) [5, с. 58].

До комплексних здоров'язбережних технологій учені відносять: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі і валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують здоровий спосіб життя [там само]. Як зазначає Н. Недоспасова, основними компонентами здоров'язбережних технологій виступають: *аксіологічний*, що виявляється в усвідомленні студентами вищої цінності здоров'я, переконаності в необхідності вести

здоровий спосіб життя, який дозволяє якнайповніше здійснити намічені цілі, використовувати свої розумові і фізичні можливості. Здійснення аксіологічного компоненту відбувається на основі формування світогляду, внутрішніх переконань людини, які визначають рефлексію і привласнення певної системи духовних, вітальних, медичних, соціальних і філософських знань, що відповідають фізіологічним і нейропсихологічним віковим особливостям; пізнання законів психічного розвитку людини, його взаємин з самим собою, природою, навколишнім світом; *гносеологічний*, пов'язаний з придбанням необхідних для процесу здоров'язбереження знань і умінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури з даного питання, різних методик по оздоровленню і зміцненню організму. Це відбувається завдяки процесу формування знань про закономірності формування, збереження і розвитку здоров'я людини, опануванню умінь зберігати і удосконалювати особисте здоров'я, оцінці чинників, що формують його, засвоєнню знань про здоровий спосіб життя і умінь його раціональної організації; *здоров'язбережний*, який включає систему цінностей і установок, які формують систему гігієнічних навиків і умінь, необхідних для нормального функціонування організму. Особлива роль в цьому компоненті відводиться дотриманню режиму та правильності харчування, споживання (в аспекті правильного вибору якісних товарів тощо), режиму дня, чергування праці і відпочинку [6]. Комплексне, але орієнтоване на цільову групу – учнівську молодь, – використання здоров'язбережних технологій, що впроваджують актуальний зміст фізкультурної освіти в неспеціальних фізкультурних ВНЗ, дасть змогу формувати здоров'язбережну компетентність, а отже готовність особистості самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я, як свого, так і оточуючих.

Висновки. В епоху глобалізації як на міжнародному, так і на національному рівнях визнана роль освіти заради здоров'я та виявлена позитивна кореляція пріоритетів державної освітньої політики заради здоров'я з пріоритетами у цій сфері, визначеними Основами політики досягнення здоров'я для всіх у XXI ст. в Європейському регіоні. Визначено важливість упровадження в навчальний процес ВНЗ здоров'язбережних технологій, розроблених на основі загальновизнаного розуміння здоров'язбережної компетентності студента ВНЗ як комплексного феномену, який має великий потенціал для покращення рівня здоров'я молодого населення. У зв'язку з цим для формування у студента ВНЗ компетенцій щодо здоров'язбереження актуальним визнається імплементація інструментів споживчої освіти, що означатиме подальшу розробку змістового і технологічного аспекту формування здоров'язбережної компетентності студента неспеціального фізкультурного ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи споживчих знань: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. / Вегера С. А., Єрохіна А. С., Максименко К. О., Притульська Н. В., Ханик-Посполітак Р. Ю.: За заг. ред. Максименко К. О., Овчарук О. В. – К.: «К.І.С.», 2008. – 192 с.: іл.

2. Зимівець Н.В. Основи системної діяльності зі сприяння здоров'ю дітей і молоді. / Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – Запоріжжя: ЗНУ. – 2010. – № 1. – С. 168–172.

3. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т.Бойченко // Здоров'я та фізична культура. — 2005. — № 2. — С. 1—4.

5. Томенко О.А. Теоретико-методологічні основи неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. // Олександр Анатолійович Томенко. Автореферат дисертації …доктора наук з фізичного виховання і спорту. — Київ, 2012. — 39 с.

6. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е. П. Митина // Начальная школа. — 2006. — № 6. — С. 56—59.

Рецензент: д. пед. н., проф. Павленко О. О.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 37.013.43

к. пед. н., доц. **Зайцева І. В.** (НУДПС У)

КОНЦЕПТИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ДОМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

У статті досліджується вплив засобів народної педагогіки на формування національної свідомості особистості. Автор зазначає, що сьогодні всі галузі економіки, державні органи потребують спеціалістів, які поєднують високий професіоналізм із духовністю, сумлінням, людинолюбством. Формування такого фахівця неможливе без розбудови національної системи освіти стратегічною основою якої є. етнопедагогіка. Теоретичні положення народної педагогіки відображені у матеріальних та духовних надбаннях національної культури, яка втілюються у казках, легендах, колискових піснях, обрядах. Концепти народної педагогіки допоможуть вивести свідомість кожної молодої людини на рівень системи ідей, поглядів, переконань, якими живе незалежна українська держава, на основі пріоритету загальнолюдських цінностей українського народу, створення умов для задоволення потреб духовного і культурного саморозвитку студентів, і, як наслідок, виховання національної свідомості.

Ключові слова: народна педагогіка, етнос, фольклор, національна ідентичність, національна свідомість.

В статье исследуется влияние средств народной педагогики на формирование национального сознания личности. Автор акцентирует внимание на том, что сегодня всем направлениям экономики, государственным органам необходимы специалисты, которые обладают высоким уровнем профессионализма, ответственности наряду с духовностью, человеколюбием. Формирование такого профессионала невозможно без усовершенствования национальной системы образования стратегической основой которой является этнопедагогика. Теоретические положения народной педагогики отображены в материальных и духовных богатствах национальной культуры, которые реализуются в сказках, легендах, колыбельных песнях, обрядах. Концепты народной педагогики помогут вывести сознание каждого молодого человека на уровень системы идей, взглядов, убеждений, которыми живёт независимое украинское государство, на основе приоритета общечеловеческих ценностей украинского народа, создания условий для удовлетворения потребностей духовного и культурного развития студентов, , и как следствие, воспитания национального сознания.

Ключевые слова: народная педагогика, этнос, фольклор, идентичность, национальное сознание.

The article examines the impact of traditional pedagogy on the formation of personal political identity. The author notes that today all industries and state authorities need specialists who combine professionalism with spirituality, conscience and humanity. Formation of such a professional is not possible without improving national education policy framework of which is ethnopedagogy. The theoretical folk pedagogy reflected in the material and spiritual heritage of national culture that are embodied in fairy tales, legends, nursery songs and rituals.

Concepts folk pedagogy will help bring awareness of every young person on the level of ideas, opinions and beliefs, which lived independent Ukrainian state, based on the priority of universal values of the Ukrainian people, the creation of conditions to meet the spiritual and cultural self-development of students, and as a result, the national education consciousness.

Keywords: folk pedagogy, ethnicity, folklore, national identity, national consciousness.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття, в час глобальних змін у соціально-економічному розвитку Української держави, гуманістичні принципи повинні залишатися одними з найважливіших ціннісних пріоритетів вітчизняної педагогіки. Тому основною концептуальною ідеєю освіти, на наш погляд, повинна стати парадигма І.Г Єрмакова, за якою вища школа XXI століття в Україні – це насамперед школа полікультурного виховання, культурного самовизначення і самореалізації особистості, де кожній молодій людині створені всі умови для оволодіння базовою культурою, серцевиною якої є духовні цінності українського народу і світової цивілізації [1, с. 28].

Актуальність дослідження зумовлюється потребою сучасного суспільства у формуванні у молодого покоління високого рівня національної свідомості, яка є серцевиною української національної ідеї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато педагогів звертали увагу на необхідність глибокого вивчення і правильності використання, застосування принципу народності в процесі виховання. Зокрема ці питання досліджували такі класики педагогіки як Я.Коменський, И.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський, В.Сухомлинський. Значний внесок у дослідження народної педагогіки вніс Г.Волков, який власне і запровадив термін «етнопедагогіка». Серед українців-педагогів цим питанням присвятили свої праці Н.Дем'яненко, М.Євтух, АМарушевич, Ю.Косенко, А.Кузьминський, В.Омельченко, Ю.Руденко.

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити вплив народної педагогіки на формування національної свідомості підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Майбутнє кожної нації залежить, насамперед, від молоді. Сьогодні всі галузі економіки, державні органи потребують спеціалістів, які поєднують високий професіоналізм із духовністю, сумлінням, людинолюбством [3]. Формування такого фахівця неможливе, насамперед, без розбудови національної системи освіти як найважливішої ланки виховання національно свідомих громадян, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, відтворення національної і світової культури, духовності. Національне виховання як історично зумовлена і створена самим народом система родинних цінностей, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, навчально-виховних осередків, закладів та інших форм соціальної практики спрямована на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації, постає органічним компонентом усіх ланок і форм системи освіти. Звідси принцип нероздільності навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні. Головною ж метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури спілкування, міжнаціональних взаємин, формування особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової та екологічної культури, що сприятиме вихованню цілісної та всебічно розвиненої особистості і є важливою умовою розбудови незалежної української держави.

Аргументовано і переконливо про сутність національного виховання писала С.Русова: «Національне виховання є певний грунт у справі зміцнення моральних сил і оновлення, відродження душі народу. Тим-то й бачимо, що міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби і національній психології дала вільний розвиток… Національне виховання виробляє у людини не подвійну хистку моральність, а міцну, цілісну особу» [8, с. 43].

Першоосновою національного виховання є методи народної педагогіки. Народна педагогіка – це не просто галузь педагогічних знань і досвіду народу, що виявляється в домінуючих поглядах на мету, завдання, засоби і методи виховання і навчання, а це й невичерпне джерело навчально-виховної мудрості, це система народних знань і досвіду, яка об'єднує такі важливі сфери, як дитинознавство, родинознавство, сімейне виховання,

етику добросусідства, що впливають на формування національної гідності і самоповаги і є важливими складовими національної свідомості, тобто осмисленого, «когнітивного» ставлення до себе, до свого народу, своєї держави, історії, культури, мови.

Важко переоцінити значення функцій народної педагогіки. Адже завдяки їй передаються та примножуються матеріальні та духовні культурні здобутки народу, утверджуються національна самобутність і самосвідомість нового покоління. Народна педагогіка – це система прийнятих у відповідній місцевості методів і засобів виховання, що передаються від покоління до покоління і засвоюються, передовсім, як певні знання, вміння і навички. Народна педагогіка належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження національного характеру, звичок і психології людини [7].

Особливістю народної педагогіки є те, що вона виходить із досвіду, що історично склався, включаючи загальнолюдський досвід. Вироблені століттями традиції людського співіснування в усіх народів мають єдино-етичну основу, суть якої – соціальне об'єднання людей заради виживання і прогресу. Тому, безперечно, народна педагогіка виступає одним із основних чинників, які впливають на формування національної свідомості. Змістом навчання і виховання народної педагогіки є реальний процес повсякденного побутового і трудового життя людей. Спираючись на численні праці педагогів, з'ясовуємо, що на формування особистості найбільший вплив мають сім'я, в якій живе і виховується дитина, школа та суспільство.

Батьківська родинна педагогіка – складова частина народної педагогіки, в якій зосереджено знання і досвід щодо створення і збереження сім'ї, сімейних традицій (трудових, моральних, мистецьких) [5]. Сім'я виступає домінуючим інститутом у формуванні особистості дитини. У нормальній сімейній обстановці дитина виростає доброзичливою, гуманною, врівноваженою, здатною до співчуття, оптимістичною, з почуттям гумору, із засвоєними етичними правилами та сформованими загальнолюдськими цінностями. Родина прищеплює дітям любов до рідної мови, до рідного краю, до народних і релігійних традицій, звичаїв, обрядів, державотворчі прагнення. Участь у національно-визвольній боротьбі, національно-культурні прагнення єднали батьків, родичів і дітей. Основою виховання була народна педагогіка з її перевіреними віками методами і засобами формування національної свідомості. Головною умовою ефективності формування національної свідомості дітей визнавалася співпраця, взаємна підтримка сім'ї і школи. «Родина і школа – дві могутні сили виховання» [3]. Тому варто зазначити, що народна педагогіка має досить високий авторитет, адже її істинність підтверджена багатовіковою масовою практикою родинно-шкільно-громадського виховання, творцем і носієм якого є сама нація.

Відомий дослідник М. Стельмахович зазначав: «Народна педагогіка – це неписаний, багатотомний, усний підручник про навчання і виховання підростаючих поколінь, який твориться народом, зберігається у його пам'яті й постійно ним використовується» [3, с. 13]. «Народна педагогіка належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження національного характеру, звичок і психології людини» [4, с. 5], а головним засобом народної педагогіки виступає етнопедагогіка, яка, на думку Г.Волкова, «…досліджує досвід трудящих, з'ясовує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, досліджує способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною науковою, аналізує педагогічне значення тих чи інших явищ народного життя і з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання» [2, с. 127]. Етнопедагогіка – це не лише емпіричний досвід. Народна педагогіка має свою теорію навчання і виховання. Теоретичні положення етнопедагогіки специфічні, її ідеї сформульовані, звичайно, не науково-педагогічною термінологією, а у формі, доступній і зрозумілій для кожного українця, вони відображені у матеріальних та духовних надбаннях культури, насамперед національної, яка втілюється у казках, легендах, колискових піснях, обрядах.

Народна творчість найбільш зримо наявна у звичаях, у народній музиці, у декоративно-прикладному мистецтві і невидимо наявна вона у способі діяльності і поведінці. Фольклор синтезує поезію, танок і спів, закодовуючи ментальність народу, відрізняючи один народ від іншого. Фольклор як явище підноситься з глибини етнічної духовності та впливає на розвиток, як класичної, так і масової культури. Якщо на початку XIX ст. звучали песимістичні прогнози щодо перспектив розвитку народної творчості українців, то подальші дослідження фольклористів засвідчують, що упродовж розвитку українська традиційна культура збагатилася новими жанрами і трансформувалася в різних видах професійного мистецтва. Інтерес до обрядів і звичаїв в умовах незалежної України пояснюється прагненням усвідомити свою національну неповторність і унікальність. Саме сьогодні актуалізується роль фольклору у розвитку та консолідації нації.

Існує багато прикладів винищення етносів, їх мови і національної культури. Залишаючись у свідомості низки діячів, не зважаючи на несприятливі умови, народна культура поставала засобом ідентифікації з українським етносом (нацією) та відродження національних традицій. Під етнічною (національною) ідентифікацією розуміється усвідомлення тотожності спільних генетичних психологічних рис поведінки, вироблених на базі спільної території проживання, мови, культурних традицій тощо. Проблема національної ідентичності за своєю суттю філософська відноситься також до низки культурологічних, перш за все до тих, у яких розроблені еталони (стандарти) етносоціальної поведінки. У цьому ракурсі звички, смаки, історична спадковість, ритуали, традиції, обряди, артефакти визначають певні спільноти в часі та просторі. Для багатьох народів, зокрема і українського, протягом віків позбавленого власного державотворення, народна культура – більше, ніж народна традиція. До нього стікалися духовні сили всіх суспільних верств і за найбільш складних умов він залишався важливим фактором збереження національної самосвідомості. В умовах русифікації, полонізації, дискримінації українських шкіл у радянський період, усунення національної мови з вузів, саме народна культура була важливим засобом збереження ідентичності українського народу.

Про національну свідомість, національну ідентичність починають говорити тоді, коли для соціуму важливо визначити свою єдність, свій внутрішній зв'язок, свій історичний характер, свої традиції. Це складові, що визначають сутність національної ідеї. Під національною ідеєю можна розуміти відстоювання статусу українства як нації і не лише з матеріалізованими ознаками, а перш за все її духовним світом, духовним типом. Це особливо важливо для «недержавних» націй, якою довгий час залишалася українська нація [6].

Великим надбанням нашої народної культури є її регіональне багатство стилів (локальні різновиди народного будівництва, одягу, пісенності, інструментального музики тощо). Водночас це становить і певну складність у побореннні психології «локального сепаратизму», який виробився під впливом історичних умов розвитку українського етносу, тривалої розірваності українських земель, що перебували під владою інших держав. Проблема може бути розв'язаною за умови усвідомлення необхідності збереження цілісної етнічної культури при диференційованості в ній історико-етнографічних нашарувань і подоланні інерції минулого – політичних чвар між різними регіонами.

Природа фольклору, його структура відповідають вимогам соціуму. Особистісне у творчості народу підпорядковуються суспільним інтересам, а нові елементи закріплюються у фольклорі лише тоді, коли вони відповідають його ціннісним основам. Без збереження ідентичності з традицією неможлива життєздатність фольклорних явищ. Народна творчість як прояв спільної діяльності людей є невід'ємним компонентом засвоєння досягнень культурного розвитку людства та їх передачі наступним поколінням. Етика і естетика фольклору формується у процесі творення життя у праці. У

цьому його велика морально-виховна сила, яка виявляється у різноманітних формах – казках, народних піснях, прислів'ях, приказках, анекдотах тощо.

У слов'янському фольклорі вирізняються дві віковічні ідеї, які визначають сутність його етичного начала – прославлення добра, позитивного героя, заборону зла у людських стосунках. Добро і зло не можуть бути реальними без добрих людей та їх добрих учинків – така ідея пісень, казок, оповідей. Усі заборони (табу) у фольклорі виходять із відвічно вироблених уявлень про добро і зло. С.Ф.Русова вважає, що не менш дієвим етнопедагогічним засобом є гра [8]. Адже в грі відбиваються расовий і національні впливи. Також гра є покажчиком характеру і темпераменту людини. Так, українська народна гра містить у собі деякі хліборобські моменти, у ній дитина драматизує доросле життя, перетворює основні моменти переживань людства. Гра є засобом залучення до праці і фізичного розвитку. Важливе місце в системі національного виховання відводиться вихованню рідним словом, адже мова є національною ознакою. Саме в мові, як сказав Іван Огієнко, «наша культура, ступінь нашої свідомості». Мова виступає головним чинником консолідації нації. Засвоюючи мову з найбільш раннього віку, діти поступово стають носіями національного змісту, духу: засобами рідної мови в них найефективніше формуються національна психологія, характер, світогляд, свідомість і самосвідомість та інші компоненти духовності народу [8].

Висновки. Отже, народна педагогіка, яка ґрунтується на засадах національних цінностей, традицій, звичаїв, національної педагогічної спадщини, є стратегічною основою національної освіти, яка передбачає, що зміст, форми і методи навчання і виховання повинні будуватися з урахуванням тисячолітньої історії, споконвічної культурно-історичної традиції українського народу на основі національної культури, збагаченої кращими здобутками світової. Концепти народної педагогіки допоможуть вивести свідомість кожної молодої людини на рівень системи ідей, поглядів, переконань, якими живе незалежна українська держава, на основі пріоритету загальнолюдських цінностей українського народу, створення умов для задоволення потреб духовного і культурного саморозвитку студентів, формування у них навичок самостійного творчого мислення, і, як наслідок, виховання національної свідомості. Адже лише національно свідомий юнак або дівчина готові так жити, працювати і боротися, щоб мати право з гордістю повторити знамениті слова Т.Г.Шевченка: «Історія мого життя є частиною історії моєї Батьківщини».

ЛІТЕРАТУРА

1. Ермаков И. Г. Культуротворческий потенциал просвещения на пороге XXI столетия / П.Г.Ермаков // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. – К., 1995. – С.28.

2. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений / Г. Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академія», 1999. – 168 с.

3. Лузан П. Г. Активізація навчання студентів / П. Г.Лузан / За ред. А. І. Дьоміна– К., 1999. – 216 с.

4. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.

5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.

6. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. Програма спецкурсу і навчальний посібник / За редакцією Д. О. Тхоржевського. –К.: ІЗМН, 1998. – 150с.

7. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Академвидав, 2009. – 560 с.

8. Юда Л. А. Засоби етнопедагогіки в педагогічній спадщині С. Ф. Русової / Л. А. Юда. – К., 2011.

Рецензент: д. пед. н., проф. Терещук Г. В.

УДК: 159.922.7/8

д. псих. н., проф. **Кононко О. Л.**
(НДУ ім. Миколи Гоголя)

УМОВИ РОЗВИТКУ В РАННЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ ЦІЛІСНОГО СВІТОБАЧЕННЯ

У статті розкриваються концептуальні підходи до дослідження процесу становлення в дітей несуперечливого образу світу та Я-образу, уточнюється зміст провідних категорій, визначаються педагогічні умови формування в ранньому онтогенезі оптимістичного світобачення. Технологія сприяння повноцінному соціальному буттю має забезпечувати ціннісно-смислове розуміння і сприймання педагогом дитини як індивідуальності; усвідомлену актуалізацію сутнісних для ціннісного ставлення до людей якостей – суб'єктності й соціальності; цільову установку на розвиток особистості креативного типу.

Ключові слова: цілісний образ світу, Я-образ, картина світу, світобачення, світобачення дитини.

В статье раскрываются концептуальные подходы к исследованию процесса становления у детей непротиворечивого образа мира и Я-образа, уточняется содержание ведущих категорий, определяются педагогические условия формирования в раннем онтогенезе оптимистического мировидения. Технология содействие полноценному социальному бытию должно обеспечивать ценностно-смысловое понимание и восприятие педагогом ребенка как индивидуальности; осознанную актуализацию сущностных для ценностного отношения к людям качеств – субъектности и социальности; целевую установку на развитие личности креативного типа.

Ключевые слова: целостный образ мира, Я-образ, картина мира, мировидение, мировоззрение ребенка.

In the article are presented the conceptual approaches for research of process of becoming at children of a nonconflicting appearance of world and "I'm" – image, the leading categories are specified, the pedagogical terms of forming in early ontogenesis of optimistic seeing of world are determined. Technology to promote full social life should provide value-semantic understanding and perception of the child as an individual teacher; conscious actualization essential for value attitude towards people skills – subjectivity and sociality, the target set for the development of creative personality type.

Key words: integral appearance of world, "I'm" – image, the world picture, seeing of world, world view of child.

Постановка проблеми. Життя в епоху глобалізаційних змін, високих інформаційних технологій, надзвичайної інтенсивності буття, плинності суспільних пріоритетів, матеріального розшарування населення, невизначеності життєвих перспектив змушує зростаючу особистість розв'язувати задачі високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, кваліфікувати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість формування в особистості свідомого ставлення до життя, умінь виділяти, аналізувати, кваліфікувати, збагачувати свій соціальний досвід новою інформацією; орієнтуватися на реалістичну, несуперечливу, цілісну картину світу.

Точкою відліку викладених матеріалів статті слугує наукова теза провідних вітчизняних та зарубіжних психологів сучасності стосовно того, що психологічними основами реформування національної системи освіти є психологія розвитку дитини. [1]. У відповідності з цим положенням основними аспектами даного процесу виступають:

- гуманітарний підхід до освіти, її олюднення;
- увага до індивідуальної історії життя кожної особистості, її неповторності, своєрідності;

• розвиток її свідомого ставлення до життя;

• орієнтація на зону її найближчого розвитку;

• визнання пріоритету цінності й смислу буття, організація процесу повноцінної життєдіяльності на аксіологічних засадах;

• реалізація цілісного, інтегрального підходу до розвитку особистості у різних сферах життєдіяльності та формах активності;

• створення сприятливих умов для становлення креативності як базової якості особистості;

• надання права на самовизначення, самостійний вибір, прийняття відповідальних рішень.

Організовуючи повсякденне буття дитини у дошкільному закладі, слід створювати сприятливе середовище для розвитку її особистості, упроваджувати в життя "культуру гідності", плекати в ній власне людське, суголосне її природі та культурі. Дошкільна освіта має спрямовуватися на "окультурення" особистості, актуалізацію її потенційних можливостей, творчих здібностей, суб'єктної активності. Результатом освіти виступає освіченість, яка не обмежується навченістю дитини, засвідчується певним рівнем культури, компетентною поведінкою в різних сферах життєдіяльності, ціннісним ставленням до світу та самої себе, доступним віку кругозором, свідомим ставленням до життя, конструктивною за формою та моральною за змістом життєвою позицією [1].

Розвиваючись як особистість, дошкільник набуває все більшої якісної визначеності, прагне задовольнити свої сутнісні потреби, до яких, зокрема, відносяться потреба у самовираженні, бажання заявити про своє "Я" іншим людям, презентувати свої можливості, проявити назовні свій внутрішній світ. Особистісне зростання – активний процес становлення, в якому дитина поступово починає брати на себе відповідальність за самостійні дії, прийняті рішення, власні вчинки та їх результати для оточуючих [10; 12].

Зрілість особистості засвідчується її здатністю до самостійності, свідомо мотивованої поведінки, вмінням подивитися на себе збоку та стати на місце іншої людини, спроможністю розширити простір свого "Я", не утискаючи інтересів інших. Зрілу особистість вирізняє оптимістичне світобачення, зацікавлене ставлення до життя, впевненість у своїх можливостях, творче самовираження. Вона схильна до теплих і щирих стосунків, сердечного ставлення до дорослих та однолітків, дружньої інтимності, поважає право інших на відмінну від власної думку. Така дитина орієнтується у своїх чеснотах і вадах, терпляча до своїх недоліків, може впоратися з негативними емоціями. В неї сильно розвинене почуття реальності, завдяки чому вона бачить речі такими, якими вони є насправді, схильна до самопізнання, приймає виважені рішення, може обґрунтувати його доцільність, з гумором ставиться до абсурдних сторін життя.

Особистісну дисгармонію засвідчують: постійна незадоволеність дитини собою, песимістичний настрій, байдуже ставлення до подій життя, внутрішня напруженість, замкненість, наявність проблем у налагодженні контактів з однолітками. Вона неадекватно оцінює себе та інших, в неї не співпадають слова та вчинки, їй притаманні егоцентризм, демонстративна та імпульсивна поведінка, недовірливість. Самооцінка такої дитини занижена, залежить від думки авторитетних інших. Вона невпевнена у власних силах, пасує перед труднощами, не вміє розв'язувати конфлікти, неправдива, не здатна відстояти власну гідність, не вміє довести свою правоту, вирізняється споглядальною позицією [13].

Говорячи про ступінь розвитку особистості, варто мати на увазі, що п»яти – шестирічна дитина – істота свідома, здатна давати звіт про саму себе, схильна до рефлексії. Водночас вона – особа діяльна. Отже, свідомість і діяльність – основні характеристики продуктивного життя зростаючої особистості. Вони – дві її важливі життєві опори. Проте ці опори не забезпечують життєвої стійкості. Третьою, не менш важливою, виступає спів-буття з іншими, живі контакти з однолітками та дорослими, рідними та чужими людьми [6].

Найважливішими критеріями визначення ступеня сформованості особистості є розвиток її:

•самосвідомості (здатність до рефлексії, уміння пізнавати себе, оцінити свої можливості; самостійно регулювати поведінку і діяльність);

•самобутності (своєрідність, оригінальність, наявність власного обличчя, прагнення рухатися своїм шляхом, вчиняти по-своєму);

•самодіяльності (здатність до ініціації, різного роду нових починань, самостійних дій і рішень, творчої активності, раціоналізаторства, висування оригінальних ідей).

У процесі розвитку особистості слід брати до уваги власну активність як рушійну силу цього процесу. Недооцінка ролі саморозвитку, здатності дитини бути активним суб'єктом своєї життєдіяльності, негативно позначається на організації та оцінці результатів педагогічної діяльності у дошкільному закладі.

Розвиток особистості – результат реалізації педагогом цілісного підходу. Перебудовуючи дошкільну освіту з порційної, часткової, предметно орієнтованої на цілісну, яка охоплює весь життєвий простір, особистісне буття дитини загалом, привертаємо увагу до категорії "континуум життєдіяльності, яка актуалізує необхідність підходити до організації освітнього процесу та оцінювання його ефективності цілісно, враховуючи неперервність життєвого простору як сукупності і зв'язність всіх його складових [2].

Зрозуміло, це значно складніша за традиційну постанова питання. Проте вона на часі, відповідає сучасним життєвим реаліям і нагальним потребам суспільства. Не випадково процес реформування дошкільної освіти України "обслуговується" такими інтегрованими поняттями, як "континуум життєдіяльності", "проектування життєдіяльності дитини", "цілісна модель освітнього простору як континуума життєдіяльності", "цілісне світобачення як узагальнене уявлення про життя", "компетентність дитини як особистісний інтеграл", "життєвий світ особистості", тощо.

Сьогодні, як ніколи раніше, на часі – конструктивна педагогічна позиція, відкритість освітян інноваціям, їхня готовність експериментувати, орієнтуватися на здоровий глузд, своєчасно реагувати на виклики реальності. Потрібно змістити акценти освітньої роботи з культури корисності на культуру гідності, посилити увагу до особистісного зростання дитини, виховання її соціально-морального обличчя, формування елементарних форм компетентної поведінки у різних сферах життєдіяльності [8].

Важливою категорією, покладеною в основу реформування змісту та гуманізації цілей освіти дошкільника і молодшого школяра, є поняття особистісне самовизначення. Під ним розуміємо змістове конструювання зростаючою особистістю свого життєвого поля – сукупності індивідуальних життєвих смислів і простору реальних діянь, зокрема соціальних. У відповідності з цим лексика сучасного педагога має збагатитися такими раніше не використовуваними поняттями, як "цілісне світобачення", "картина світу", "ціннісне ставлення до світу та самого себе", "соціальне буття", "соціальне виховання", "совість як внутрішня етична інстанція" тощо.

Одним з базових є поняття світобачення – внутрішній погляд дитини на природу, культуру, людей, саму себе, життя, його сенс, устрій. В контексті означеного концептуального підходу актуалізується необхідність формувати в дітей 6 – 10 років цілісне уявлення про життя в різних його вимірах, формах, аспектах, зокрема, соціальне буття, його продуктивність. Цим самим об'єктивується важливість органічного зв'язку знань – вражень – дій зростаючої особистості [4].

Сформованість світобачення засвідчується здатністю дитини означеного віку бути сприйнятливою до різноманітних життєвих вражень, вдивлятися і бачити сутнісне, розмірковувати над соціальними проблемами та конструктивним їх розв'язанням, апробувати свої рішення на практиці, узагальнювати інформацію, усвідомлювати значення соціального світу у своєму житті, його смисл й цінність. Це дозволяє дитині

примірювати світ, зокрема соціальний, що постійно розширюється, до свого обмеженого життєвого досвіду.

Сучасний педагог має орієнтуватися в тому, що світобачення дитини акумульовано у світогляді – системі її поглядів на соціальний світ та своє місце в ньому, на ставленні до навколишньої дійсності та самої себе, а також зумовлених цими поглядами позиціях, переконаннях, ідеалах, ціннісних орієнтаціях. Світогляд виступає основою свідомості, способом усвідомлення дійсності, ціннісним ставленням, показником особистісної зрілості. На думку Куліковської І.Е., загальне розуміння світу та ціннісне ставлення до нього визначає буденну, міфологічну, наукову або релігійну орієнтацію зростаючої особистості; зумовлює характер її діяльності, впливає на норми поведінки, життєві прагнення, смаки та інтереси [5].

Цілісним, багаторівневим утворенням пізнавальної сфери особистості, яке виконує функцію вихідного пункту і результату пізнавальних актів, виступає образ світу. Образ світу є відображенням життєвих реалій у свідомості дитини, безпосередньо включеним в її взаємодію з соціальним світом. Він регулює поведінку зростаючої особистості, дозволяє їй співвіднести своє суб'єктивне бачення з реальним життям. Образ світу формується з пізнавальних, емоційних, художніх образів, уявлень дитини, утворюючи певну картину світу. Важливим показником його сформованості є ступінь осмисленості зростаючою особистістю життєвих вражень [6; 9].

Дитина 6-10 років пізнає соціальний світ в залежності від того, як вона діє в ньому, і, разом з цим, діє в ньому в залежності від того, як його пізнає. В процесі діяльності особистість будує образ світу, живе і діє в ньому, переробляє свої уявлення про нього. Як підкреслює О.М. Леонтьєв, з одного боку, образ світу є результатом її діяльності, з іншого – регулятором, з третього – стимулом для співставлення суб'єктивних уявлень з об'єктивною дійсністю.

Адекватність, реалістичність, повнота, складність дитячого образу дійсності значною мірою визначаються розвитком її самосвідомості, внутрішнього світу, тим, наскільки він „працює". Ця робота проявляється в оцінці дитиною того, що відбувається навкруги, в умінні формулювати власну думку, здійснювати вибори, визначити елементарні цілі, планувати, самовизначатися, виявляти схильність до рефлексії, поводитися компетентно у різних видах діяльності та сферах життя. Цьому сприятиме впровадження у педагогічну практику компетентнісного підходу.

Він актуалізує необхідність розширення меж дошкільної освіти, її чіткої орієнтації на розвиток особистості. Адже компетентність є особистісним інтегралом, який акумулює увесь життєвий досвід дитини. Поняття компетентності значно ширше за суму знань, умінь і навичок, передбачає сформованість у дошкільника звичок, здібностей, цінностей, емоцій, мотивів, особистісних якостей. Поводитися компетентно означає діяти адекватно, гнучко, конструктивно, успішно. Тому фіксація самих лише навчальних досягнень недостатня для характеристики дитячої компетентності [14].

Сформувати компетентність дошкільника на заняттях неможливо. Вона потребує переносу та апробації дитиною одержаної у самостійній діяльності, у спілкуванні з дорослими та на спеціально організованих заняттях інформації у широкий реальний життєвий контекст. Так вона стає частиною життєвого досвіду. Щоб говорити про компетентність дитини будь-якого віку, необхідно одержати відомості про якісні характеристики і стабільність її поведінки в континуумі життєдіяльності [7, с. 11].

Одним з важливих завдань реалізації в педагогічній практиці цілісного підходу до розвитку особистості є формування в неї "цілісної картини світу" – особистісно значущої системи уявлень про природу, культуру, людей, саму себе. Оскільки переважна більшість інформації дитині подається крізь призму шкільних предметів, до того ж дорослі надзвичайно рідко, поспіхом, вельми схематично розповідають їй про життя людей, його сенс, значення їх життєдіяльності на Землі тощо, індивідуальна картина світу формується здебільшого стихійно. Вона надміру сегментарна, клаптева, часто-густо викривлена – прикрашена або надміру гнітюча. Головне – далека від реальності. В такому

разі вона не орієнтує в житті, а радше дезорієнтує. Те, що дитина бачить навкруги себе, часто-густо зовсім не співпадає з поясненнями дорослих [3].

Вузька предметна спрямованість дошкільної освіти розриває свідомість зростаючої особистості, гальмує формування цілісного, життєствердного, несуперечливого й водночас реалістичного образу світу, спричиняє відірваність від життєвих реалій. Дитина звикає до спрощених трактовок, однозначних оцінок явищ і подій.. Світ для неї звужується, спрощується, що негативно позначається на становленні такого важливого новоутворення, як цілісний дитячий світогляд [3].

Як відомо, якість дошкільної освіти – інтегративна характеристика, з допомогою якої визначаються: її корисність для споживачів (дітей, батьків); ступінь задоволення особистих та суспільних потреб. Якщо цей ступінь високий, освіту вважають якісною. Основними критеріями визначення високої якості освіти можна вважати: відповідність її змісту, форм і методів сучасним науковим, організаційним та методичним засадам; швидке реагування на інновації, зміни соціальних запитів; зорієнтованість на розвиток особистості, формування в дитини цілісного наукового світогляду; компетентної поведінки в різних сферах життя, базових моральних якостей; створення сприятливого для особистісного зростання розвивального середовища – зовнішнього (природного, соціального, предметно-ігрового) і внутрішнього (потреб, інтересів, станів, мрій, намірів, планів тощо);сприяння становленню здорової особистості, запобігання проявам нервовості дітей, їх надмірному емоційному, фізичному та інтелектуальному напруженню; реалізацію цілісного підходу до дитини – її розвитку, виховання, навчання, організації життєдіяльності; впровадження у практику індивідуального та диференційованого підходів; сприяння розкриттю кожною дитиною її потенційних можливостей, вироблення щодо кожної оптимістичного прогнозу; забезпечення психологічного комфорту, затишної атмосфери, безпечного існування дітям і дорослим; оновлення, поглиблення, урізноманітнення використовуваних у практиці освітніх технологій; високу інтенсивність, новизну, складність роботи кожного учасника освітнього процесу; їх відповідальне ставлення до своїх обов'язків; високу культуру діяльності педагогічного колективу, його орієнтацію на морально-духовні цінності; суголосність педагогічних позицій дорослих, відповідальних за освіту дітей; демократичний характер взаємин членів педагогічного колективу, надання права на власну думку, культурну дискусію; підтримка творчих починань, конструктивних проектів, цікавих задумів, прогресивних ідей; гармонійні взаємини педагогів з батьками та іншими членами родин вихованців; високу результативність діяльності педагога, яка засвідчується ступенем прогресу особистості по відношенню до її попередніх досягнень; своєчасне підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів; органічний зв'язок освіти і науки .

Людина, відповідальна за експертизу (разове вивчення стану речей у дошкільному закладі) або моніторинг (безперервне стеження за освітнім процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату) якості освіти, має розуміти, що йдеться про процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної та індивідуального зрілості. Це зобов'язує її аналізувати якісно-кількісні характеристики всього життєвого контексту, а не обмежуватися фіксацією лише навчальних досягнень дитини.

Моніторинг якості освіти передбачає не лише діагностику успішності та аналіз соціального контексту, а й проведення цілеспрямованої просвітницької й корекційної роботи. Важливо, щоб моніторинг здійснювався прозоро, ефективно відслідковувалася динаміка розвитку особистості, встановлювалися причини проблем, розроблялися прогнози, пропонувалися ефективні шляхи оптимізації освітнього процесу. Тобто, щоб він виконував всі свої функції – діагностичну (фіксував реальний стан речей), прогностичну (виявляв стратегію і тактику розвитку освітньої території), управлінську (впливав на рішення, прогнози, організацію, комунікацію, виконання та корекцію), організаційну (упорядковував умови моніторингу якості), інформаційну (створював

вірогідний масив інформації щодо якості освіти в закладі та розповсюджував її), аналітичну (опрацьовував інформацію з якості освіти), дослідницьку (визначав коло прикладних експериментальних розробок), педагогічну (вибудовував цілісність освітнього процесу – розвитку, виховання і навчання дітей), адаптаційну (мінімізував негативні наслідки, сприяв утворенню сприятливої для розвитку дитини та педагогічного колективу ситуації). На часі – особистість, здатна до самореалізації та саморозвитку. Тому так важливо сьогодні будувати освітній процес дошкільного закладу на нових засадах, модернізувати усі його складники, надавати пріоритет формуванню у дітей свідомого ставлення до життя, плеканню цілісного наукового світобачення, створенню сприятливих умов для реалізації ними свого творчого потенціалу.

У центрі уваги педагога, який опікується формуванням у дошкільників цілісного та реалістичного образу світу, мають бути такі важливі аспекти:

- які сфери життєдіяльності виявляються для дитини пріоритетними, найчастіше відображаються у вербальному та художньому образах світу;

- які сфери життя, явища, події, люди найчастіше ігноруються дитиною о чому;

- в якій спосіб „фільтрується" кожним дошкільником та оточуючими його дорослими життєво важлива інформація;

- як часто робить дитина самостійні припущення щодо тих чи інших життєвих подій, людських вчинків, очікуваних реакцій на ту чи іншу поведінку;

- яка орієнтація домінує у дитячий картині світу – побутова, наукова, релігійна, міфологічна (казкова); що визначає кожну з орієнтацій; чим ці картини світу як життєві орієнтири особливі;

- чим відрізняються між собою системи виховання дошкільника у релігійній та світській сім'ях; як вони впливають на свідомість зростаючої особистості; з якими наслідками цих життєвих установок доводиться мати справу дошкільному закладу.

Педагогічними умовами ефективного розвитку у дошкільників цілісного світобачення та Я-образу виступають:

1. Наближення змісту освітніх завдань дошкільного закладу до реалій сучасного життя.

2. Створення в дошкільному закладі інтегрального освітнього простору, сприятливого для розуміння дитиною доступних віку взаємозв'язків та взаємо залежностей.

3. Насичення наочно – образного способу світобачення дією, грою, різними соціальними ролями, художньою діяльністю.

4. Збагачення життєвих вражень дітей, допомога у пізнанні ними життя у просторово – часовому вимірі.

5. Врахування дорослим індивідуального життєвого досвіду дошкільників в освітній роботі.

6. Надання дітям можливості передавати свої життєві враження у різний спосіб – вербалізувати їх, передавати художніми образами (малюнку, мелодії, танці тощо).

Сучасна технологія формування в ранньому онтогенезі основ цілісного, реалістичного, наукового світогляду передбачає використання таких методів і засобів роботи з дітьми вказаного віку, як: соціально – рольові ігри; розвиток соціальної рефлексії; самопізнання в різних сферах життєдіяльності; корекція взаємин з оточуючими; урізноманітнення видів спільної діяльності; надання останній соціальної значущості; збагачення індивідуального досвіду зростаючої особистості; надання їй права на самостійність і творче самовизначення; створення педагогів у повсякденному житті ситуацій успіху.

Технологія сприяння повноцінному соціальному буттю має забезпечувати ціннісно-смислове розуміння і сприймання педагогом дитини 6-10 років як індивідуальності; усвідомлену актуалізацію сутнісних для ціннісного ставлення до людей якостей – суб'єктності й соціальності; цільову установку на розвиток особистості креативного типу, для якої творчість перетворюється на спосіб соціального буття; варіативно-пошуковий

характер побудови соціального життя, формування елементарної форми активної за формою та моральної за змістом позиції "Я у Світі" як особистісного інтегралу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. От культуры полезности к культуре достоинства // Вопросы психологии. –1990. – №5–6. – С. 5–12.

2. Ахвердова И. А. Формирование личности ребенка в педагогическом континууме жизнедеятельности: Дис… докт. психол.наук. – Ставрополь. – 2007. – 395 с.

3. Бергер П., Лукман Т.,Найссер У. Познание и реальность. – М., 1981.

4. Куликовская И. Э. Мировидение. Программа интеллектуально-познавательного развития детей. – Ростов-на-Дону, Изд-во «Учитель», 2003. – 128 с.

5. Леонтьев Д. Ю. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность//Менталитет и коммуникативная среда в транзитном обществе/ под ред. В. И. Кабрина и О.М. Муравьевой. – Томск, Томский государственный университет. 2004.

6. Леонтьев А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения. – М., 1983.

7. Ломброзо П. Жизнь ребенка – М.: Эксмо, 2010.

8. Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 152 с.

9. Сайко Э. В. Образ мира как отношение и способ осуществления бытия //Мир психологии – 2003. –№ 4 (36). – С. 3–9.

10. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно ориентированного образования: Научно-методический журнал // Мир образования – образование в мире. – РАО. – 2001. – №1. –С.14 –28.

11. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис…. докт психол.наук. – К, 1994.

12. Тищенко С. П. Развитие внутреннего мира ребенка // Воспитание детей дошкольного возраста/ Под ред.. Л. Проколиенко. – К.: Рад школа, 1991.

13. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь// Психология личности. Тексты. – М., изд-во Моск. Ун-та, 1982.

14. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопросы психологии. – 1992, № 3–4.

Рецензент: д. філос. н., проф. Стадник М. М.

УДК 37. 017. 93

к. пед. н. **Лукач О. М.**
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У даній статті розглядаються погляди науковців щодо сутності морального розвитку студентської молоді, також розглядається проблема виховання особистості. Тут аналізуються підходи до поняття морального розвитку студентів, морального виховання особистості та як на сучасному етапі вчені розглядають цю проблему; визначаються суперечності, які необхідно враховувати у процесі організації виховної роботи, спрямованої на формування моральної сфери у студентів.

Ключові слова: моральний розвиток, студент, інтереси, цінності, діяльність.

В данной статье рассматриваются взгляды ученых о сущности морального развития студенческой молодежи, а также рассматривается проблема воспитания личности. Здесь анализируется подходи к понятию морального развития студентов, морального воспитания личности и как на современном этапе ученые рассматривают

эту проблему; определяются разногласия, какие нужно учитывать в процессе организации воспитательной работы, направленной на формирование моральной сферы у студентов.

Ключевые слова: моральное развитие, студент, интересы, ценности, деятельность.

The article considers scholars views about the essence of students' moral development and problem of personal education. Approaches to the interpretation of the concepts «students' moral development» and «personal moral education» are analyzed. The article investigates contemporary views about personal moral education. Contradictions that should be taken into consideration in the process of educational work organization aimed at students' morality formation are defined.

Key words: moral development, student, interests, values, activity.

Постановка проблеми. Одним із важливих факторів, що суттєво впливає на формування і розвиток особистості, є система освіти, зокрема вищої, перед якою постає актуальне завдання – винайдення принципово нових підходів до організації виховної роботи у середовищі студентської молоді, яка в майбутньому складатиме ядро української інтелігенції. Моральний розвиток особистості як процесу, що забезпечує досягнення індивідом певного рівня моральної культури, в умовах вищої школи позначений певними особливостями і закономірностями, які своєю чергою зумовлені загальною тенденцією розвитку особистості, новою „соціальною ситуацією" а також віковими, соціально-психологічними та індивідуальними передумовами.

Аналіз останніх досліджень. Дослідники які займаються вивченням особливостей студентського віку (Л. Божович, Т. Драгунова, О. Леонтьєв, Д. Фельдштейн), відзначають виняткову його роль у становленні особистості. У цей період значно розширюється обсяг діяльності, якісно змінюється її характер. У структурі особистості відбуваються відчутні зміни, зумовлені перебудовою психологічних структур, що склалися раніше, і виникненням нових утворень, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і настановлень.

Аналізуючи вікові особливості студентів у плані їх морального становлення, Е. Ольшевська відзначає, що притаманний їм досить високий рівень інтелектуального розвитку, охоплюючи розвиток абстрактного і логічного мислення, сприяє формуванню в них абстрактних уявлень і поглядів, здатності оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами. Нові інтелектуальні можливості – здатність до інтроспекції (самоспостереження) і рефлексії створюють умови для формування цілісного уявлення про самого себе – відбувається усвідомлення своїх морально-психологічних і вольових якостей, становлення соціально-моральної самооцінки, самоповаги на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності, а також розвиток самоспостереження і самоаналізу. Отже, російська дослідниця робить висновок, що моральне становлення студентів тісно пов'язане з пізнавальними процесами: „когнітивні передумови і форми абстрактного та логічного мислення, зростаюча рефлексія зумовлюють подальший розвиток моральних здібностей особистості" [4, с. 53-54].

Відповідно до результатів дослідження, проведеного Р. Шефруковою, перехід особистості до юнацького віку характеризується низкою суперечностей, які необхідно враховувати у процесі організації з ними виховної роботи, спрямованої на формування їхньої моральної сфери. Перша суперечність зумовлюється наявністю, з одного боку, непримиренності до зла, неправди, готовністю вступити в боротьбу з щонайменшими відхиленнями від істини, з іншого боку, – невмінням орієнтуватися в складних явищах життя. Друга суперечність полягає в тому, що студент хоче бути хорошим, прагне до ідеалу й водночас йому не подобається, коли його виховують, він не терпить тієї „оголеності" ідей, тенденцій, яка іноді супроводжує виховання. Третя суперечність – бажання самоствердитися і невміння робити це. Про одну людину всі говорять з

повагою, про іншу – із презирством, про третю – нічого, немов її немає на світі. Студент хоче, щоб про нього говорили всі. Четверта суперечність спричинюється потребою в пораді, допомозі, що поєднується з небажання звернутися до старшого за цією порадою. Тут приховується бажання студента діяти самостійно, прояви себе. П'ята суперечність зумовлюється, з одного боку різноманітністю бажань й обмеженістю досвіду, з іншого можливістю для їх задоволення. Студента цікавлять люди, які утвердилися в праці, науці, мистецтві, спорті, що породжує в нього безліч захоплень, непостійність інтересів. Шоста суперечність певною мірою випливає з попередньої: показне заперечення авторитетів, захоплення ідеальним і сумнів у тому, що ідеальне може існувати в буденному житті. Сутність сьомої суперечності полягає в презирстві студентом таких якостей, як егоїзм, індивідуалізм та його чутливим самолюбством. Восьма суперечність виявляється в здивуванні перед невичерпністю науки, бажанням багато знати, переживанням натхнення, радощів інтелектуальної праці й у поверховому, навіть легковажному, ставленні до навчання, до своїх повсякденних завдань. Нарешті, романтична захопленість і грубі витівки, моральне неуцтво; захоплення красою й іронічне ставлення до краси.

Узагальнюючи наведені ідеї, Р. Шефрукова робить висновок, що поведінка студента схожа на „весняний потік, який прокладає річище: то – навпростець, то – петляючи, то – уповільнюючи біг без видимої причини, то – скидаючись водоспадом. А все це відбувається тому, що він наново відкриває світ навколо себе і вперше відкриває світ в собі" [6, с. 77-78].

Психологічна школа Б. Ананьєва виокремлює юнацький вік як центральний етап становлення особистості. Особлива увага фокусується на „інтенсивному перетворенні в юнацькому віці всієї системи ціннісних орієнтацій особистості і формування ціннісно-змістових компонентів професійної спрямованості" [1].

На такому аспекті юнацького віку, як необхідність вирішення питання щодо пріоритетності своїх життєвих цінностей, визначення найближчих і перспективних цілей, необхідності „випробовування", „перевірки" себе в різних ситуаціях, наголошують І. Кон [3, с. 125] та Е. Еріксон [2, с. 97].

Отже, в наведених підходах акцентується на важливій ролі цінностей у становленні особистості в юнацькому віці. Саме цінності виступають тим чинником, що зумовлює, крім іншого, й морально-культурне становлення особистості. Це актуалізує увагу до ціннісного аспекту формування у студентів моральної культури.

Розвиток особистості як змістова зміна основних її психологічних характеристик, відбувається на всіх вікових етапах, у тому числі й у студентські роки. Сучасні студенти – це насамперед молоді люди 18 – 25 років. У психологічних класифікаціях періодів життя людини цей вік визначається як пізня юність або рання зрілість, або як перша стадія ранньої дорослості. Відсутність єдиного терміну вже є свідченням труднощів, неоднозначності психологічних характеристик цього періоду життя.

Студенти здебільшого належать до юнацького віку з характерними для нього внутрішніми і зовнішніми особливостями.

Характерною рисою морального розвитку юнацького віку є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало в старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. Посилюється інтерес до моральних проблем, що стимулює пошуки ефективних шляхів їх розв'язання, причому перевага часто надається тим, які позначені нетривіальністю.

Процес морального самовизначення особистості юнацького віку у педагогічній літературі розглядається як визначення нею власної позиції щодо загальнолюдських і загальнозначущих цінностей.

Розвиток моральної сфери особистості студента – невід'ємний від інших напрямів його особистісного зростання. Найбільш типовими серед них є: 1) розвиток професійних навичок і здібностей особистісних домагань у галузі майбутньої професії; 2) розвиток якостей пов'язаних із самостійністю, активністю і відповідальністю; 3) розвиток соціально

важливих властивостей особистості у зв'язку із засвоєнням нових ролей і набуття нового соціального статусу; 4) активізація процесів самоосвіти, самопізнання і саморозвитку.

Усі ці аспекти розвитку мають певну моральну спрямованість, адже пов'язані з активною життєвою позицією, подальшим оволодінням нормами і правилами соціального буття і виробленням свідомої лінії поведінки в мікросередовищі у суспільстві загалом.

Психічний розвиток постає як важлива передумова розвитку моральної культури студентів. Це зумовлено тим, що досить високий рівень інтелектуального розвитку, включаючи розвиток абстрактного і логічного мислення, сприяє формуванню абстрактних уявлень і поглядів, здатності оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами.

Моральний розвиток при цьому передбачає формування моральних уявлень і знань, моральних почуттів, вироблення принципів оцінки подій і поведінки інших людей, а також вироблення власного ставлення до людини, суспільства. Помітні зміни відбуваються в сфері моральної культури студентів, яка охоплює уявлення, поняття, знання, цінності, судження, думки. Зазнають змін принципи, переконання, внутрішнє прийняття моральної норми, ідеали, моральний досвід особистості.

Моральні уявлення ускладнюються, відбувається процес їхньої деперсоніфікації, лібералізації та автономності. Великої значущості набуває розвиток понять про моральні цінності та орієнтація в них. У загальній формі вони носять абстрактний характер... Моральний розвиток набуває з розвитком формального мислення нового змісту, який полягає в тому, що наднидивідуальні цінності та ідеали стають для людини важливими й актуальними. [5, с. 106].

Наголошуючи на такій важливій особливості морального розвитку в юнацькому віці як взаємозв'язок афективних і когнітивних функцій, можна відзначити, що поєднання емоційно забарвлених понять з ідеалами і мисленнєвими вибудовами щодо майбутнього вивільнюють емоційну енергію, спроможну стати рушієм індивідуального розвитку і суспільних змін.

Розвиток абстрактного мислення сприяє розвитку здатності давати раціональну оцінку тим чи іншим моральним нормам, аргументовано розмірковувати щодо їх справжності чи хибності. Моральні оцінки в юнацькому віці набувають більш об'єктивного характеру.

У студентські роки продовжується розвиток емоційної сфери моральної культури студентів, що набуває прояву у зацікавленому, емоційно позначеному, позитивному або негативному ставленні до своїх внутрішніх якостей (моральна самооцінка), а також ставлення до міжособистісних відносин; на основі накопиченого досвіду спілкування та діяльності формується соціально-моральна самооцінка.

Особливої важливості для особистості набувають соціально значущі критерії оцінки, дотримуючись яких індивід прагне завоювати повагу оточуючих і підвищити власну моральну самооцінку. В емоційно-ціннісному відношенні особистість набуває освоєрідних здібностей: застосування до самого себе тих же критеріїв оцінки, що й до інших; використання загальних принципів як основи моральної поведінки та оцінка за ними як себе, так і інших; здатність враховувати потреби та інтереси оточуючих тією ж мірою, що й власні. Таким чином, на перший план у критеріях моральної оцінки виходять принцип взаємності моральних обов'язків.

На ролі когнітивних процесів у розвитку моральної свідомості студента акцентує І. Кон, стверджуючи, „що лише з розвитком абстрактного мислення особистість набуває усвідомлених моральних принципів, які мають загальну світоглядну основу" [3, с. 351]. Психолог співвідносить рівень морального розвитку та інтелектуальний рівень особистості, відзначаючи, що „перехід до більш високої стадії моральної свідомості передбачає досягнення індивідом певного рівня інтелектуального розвитку". [3, с. 51].

Моральний розвиток студента розглядається як процес і результат особистісного самовизначення, що має ціннісно-змістову природу. Поряд із цим відбувається розвиток

системи особистісних сенсів і значень, які мають моральний характер. З огляду на це, особистісне самовизначення розглядається як таке, що має моральну спрямованість, адже пов'язане насамперед з активним визначенням позиції індивіда щодо соціально значущих норм і цінностей, а також щодо місця, яке він посідає в суспільстві.

Висновки з даного дослідження. Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що юнацький вік є сенситивним для морального виховання, формування моральної культури. Ця сенситивність зумовлюється посиленням свідомої мотивації поведінки, підвищенням інтересу до моральних проблем і пошуку ефективних шляхів їх розв'язання, здатністю до самоспостереження і рефлексії, усвідомленням своїх морально-психологічних і вольових якостей, становленням соціально-моральної самооцінки, орієнтацією на моральні цінності. Водночас цей вік характеризується суперечностями між прагненням до істини і невмінням зрозуміти її моральну сутність, прагненням до позитивного ідеалу, самостійності та відсутністю здатності його досягнення, небажанням бути „вихованим" та недостатнім розвитком умінь самовиховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977.

2. Эриксон Э. Основополагающая вера и надежда (Basic Trust) против основополагающей безнадежности (Mistrust) / Эрик Эриксон // Психология развития. – СПб., 2001. – С. 97–125.

3. Кон И. С. Открытие „Я" / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 376 с.

4. Ольшевская Э. Н. Когнитивный и эмоциональный компоненты морального самосознания студентов вуза: дис. … кандидата психол. наук : 19.00.01 / Ольшевская Элеонора Николаевна. – Ярославль, 2010. – 215 с.

5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / [пер. с нем.] / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 254 с.

6. Шефрукова Р. Д. Нравственное воспитание как условие предупреждения аддиктивного поведения студентов: дис. … кандидата пед. наук.: 13.00.08 / Шефрукова Рита Джамбековна. – Махачкала, 2009. – 182 с.

Рецензент: д. пед. н., доц. Кравченко Т. В.

УДК 378.18

к. пед. н., доц. **Полякова Я. В.** (МЕГІ),
к. ек. н., доц. **Балко О. В.** (МЕГІ),
к. філол. н., доц. **Геєва Т. Ю.** (МЕГІ)

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПРИВАТНОГОВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті розглядаються різні підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до організації культурного-освітнього простору вищого навчального закладу. Автори досліджують впровадження принципів реформування вищої освіти, серед яких найголовнішими є демократизація, гуманізація і гуманітаризація, принцип активності викладача і студента, національний та регіональний підхід у розробці освітніх програм, єдність і взаємозв'язок освіти та життєвого шляху особистості, інтеграція вищої освіти, науки і виробництва в недержавних закладах освіти. Особливості організації культурного освітнього простору приватного навчального закладу проаналізовано на прикладі Макіївського економіко-гуманітарного інституту.

Ключові слова: культурно-освітній простір, приватний вищий навчальний заклад, позааудиторна робота.

В статье рассматриваются различные подходы отечественных и зарубежных педагогов к организации культурно-образовательного пространства. Авторы исследуют реализацию принципов реформирования высшего образования, главными среди которых являются демократизация, гуманизация и гуманитаризация, принцип активности студента и преподавателя, национальный и региональный подход к разработке образовательных программ, единство и взаимосвязь образования и жизненного пути личности, интеграция высшего образования, науки и производства в негосударственных учебных заведениях. Особенности организации культурно-образовательного пространства частного учебного заведения проанализированы на примере Макеевского экономико-гуманитарного института.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство, частное высшее учебное заведение, внеаудиторная работа.

The article considers different approaches of the Ukrainian and foreign educators to the organization of cultural and educational space. The authors investigate the implementation of main principles of higher education reform, the main of them are democratization, hunamisation and humanitarisation, principle of active participation of both student and teacher, national and regional approach to the curricula development, interconnection of education and individual life, integration of higher education, science and economy in non-state educational institutions. The peculiarities in the organization of cultural and educational space are analysed, using as the example Makeyevka Institute of Economics and Humanities.

Key words: cultural and educational space, private higher educational institution, extra-curricular work.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема освітнього простору та освітнього середовища вищого навчального закладу почала активно розроблятися в 90-х роках ХХ століття і зараз продовжує розроблятися як вітчизняними, так і зарубіжними, зокрема російськими, фахівцями, про що свідчать численні публікації. Педагогічна наука і практика, відповідно до напрямку реформування освіти, особливої уваги надає взаємозв'язку культури, суспільства та освітньої діяльності.

Поява в нашій країні приватної освіти свідчить не лише про соціально-економічні, але й про серйозні соціокультурні, психологічні та структурні зміни в українському суспільстві. Темпи та напрямок цих змін багато в чому залежать від особистісної складової суспільного розвитку, насамперед від того, наскільки активно кожна людина буде набувати рис соціальної суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Функціонування освітнього простору розглядаються з різних позицій і підходів в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців. Аксіологічний підхід в своїх дослідження використовують Є.Бондаревська, Л.Виготський, В.Ликов, В.Селіванов, Н.Сергєєв, І.Якіманська, з культурологічної точки зору поняття освітнього простору розглядається в дослідженнях Ю.Вишневського, Л.Когана, І.Приходько, системний підхід використовують А.Бондаревська, В.Гінецинський, з точки зору синергетики освітній простір характеризують А.Веряєв, Б.Гершунський, В.Заболотський, О.Князева та інші.

У цьому напрямку здобувають особливу значимість концепції, що вирішують питання організації цілісного освітнього простору в контексті культури; впливу різноманіття і розмаїтості компонентів освітнього простору школи та вищого навчального закладу на становлення особистості; створення оптимальних умов для самореалізації особистості (Андрєєв В.І., Асмолов А.Г., Бабанський Ю.К., Беспалько В.П., Біблер В.С., Бім-Бад Б.М., Бондаревська Є.В., Валицька А.І., Зоріна Л.Я., Каган М.С., Лернер І.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.І., Підкасистый П.І., Сенько Ю.В., Сіненко В.Я., Чошанов М., Шамова Т.І., Щукіна Г.І., Якіманська І.С. і ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науці і педагогічній практиці зустрічаються різні тенденції та підходи до застосування терміна «простір»: глобальний освітній простір, єдиний освітній простір, інтегрований освітній простір, інформаційно-освітній простір, культурно-освітній простір, виховний простір тощо. Кожне із словосполучень є реально існуючим феноменом, який містить певний перелік елементів, що характеризують певну сферу людської діяльності [4, с.250]. Культурно-освітній простір приватного вищого навчального закладу є новим явищем, яке потребує детального дослідження з метою його удосконалення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цього дослідження є надати аналітичну характеристику культурно-освітнього простору приватного закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів.

Поява платної освіти в Україні, зокрема приватних вузів, викликало неоднозначну оцінку громадськості, дискусії з цього приводу. Деякі їх учасники вважають, що залучення комерційних засад у систему освіти призводить до її руйнування та зниження інтелектуального та духовного потенціалу суспільства, бо це загрожує виключенням з освітнього процесу значної маси його потенційних учасників. З іншого боку, прибічники пріоритетного розвитку небюджетних форм освіти вважають, що в найближчій перспективі держава буде не в змозі забезпечувати необхідні фінансові затрати, а це, в свою чергу, не дозволить задовольнити зростаючий попит на освітні послуги, призведе до зниження освітнього потенціалу нації.

В освітньому просторі формується науковий, культурний, духовний базис будь-якого суспільства. Існує взаємообумовлений зв'язок між процесами, які відбуваються в суспільстві, і рівнем розвиненості освітнього простору.

Освітній простір характеризується вченими як єдність дій усіх суб’єктів освіти і усіх пов’язаних з освітою сфер, особливо культури, медицини, екології тощо.

Проф. О. В. Гукаленко трактує сутність поняття «освітній простір» з точки зору його полікультурності і розглядає його як територіально визначений простір, який відображає специфічні характеристики етнічного розмаїття і слугує універсальним освітнім середовищем соціалізації учнів різних національностей, яке включає як формальні, так і неформальні структури. Автор підкреслює, що найвищою цінністю полікультурного освітнього простору є людина, особистість учня, а головний сенс і мета освіти повинні бути пов’язані з його розвитком, соціально-педагогічною підтримкою, захистом індивідуальності, ненасильницьким культуро відповідним вихованням, створенням умов для творчої самореалізації [2].

Узагальнюючи дослідницькі роботи в галузі організації освітнього простру професійних закладів освіти (А.М. Данілов, В.І. Данильчук, А.А. Греков, Є.А. Клімов, П.А. Сідоров, Н.К. Сергєєв, І.П. Смірнов та ін..), можна назвати групу факторів, які впливають на розвиток середовища освітньо-професійного становлення студентів:

- макрофактори (регіональний і муніципальний освітній простір);
- мезофактори (інфраструктура навчально-професійного комплексу освітнього закладу);
- мікрофактори (соціально-психологічна готовність викладацького складу до інноваційної діяльності в культуро відповідному освітньому просторі, а також фізичне оточення, персональний і між особистий простір студентів, програмно-методичне забезпечення професійної школи) [1, с. 17].

Сьогодні на території України важко знайти такі вузи та навіть коледжі, гімназії і ліцеї, які зберігають повну фінансову залежність від бюджету. Економічні труднощі останніх років посилили процеси комерціалізації навіть в стінах державних вузів, де започатковано платне навчання для так званих контрактників. Більше того, для цих

студентів плата за навчання, як правило, виявляється навіть вищою, ніж у приватних вузах.

Не можна не погодитись із твердженням, що сьогодні деякі небюджетні навчальні заклади досі не змогли забезпечити якість освітньої підготовки ні в плані її загального обсягу, ні в плані професіоналізму. Очевидно, що це достатньо вагомий аргумент для супротивників приватних освітніх інститутів. Проте на користь їхніх прибічників говорить той факт, що навчальні заклади, які не мають бюджетного фінансування, є більш незалежними, менш консервативними та мають вищі інноваційні можливості, ніж державні освітні заклади, що зберігають жорсткі зв'язки з адміністративними структурами та залежність від бюджетного фінансування. Незважаючи на це, все ж таки можна говорити про певні переваги навчальних закладів недержавної форми власності.

До них, перш за все, відносимо: можливість швидкого реагування на попит ринку праці; оперативне впровадження до навчального процесу нових дисциплін; залучення до роботи найбільш кваліфікованих викладачів за рахунок запровадження диференційованої оплати праці; оперативна апробація нових педагогічних технологій тощо.

В останній час вчені ставлять питання про необхідність всебічного аналізу реалізації соціалізуючої функції сучасної вищої школи, розробку нової концепції виховної роботи у вузі. Це зумовлено тим, що часом у вузівських колах висловлюються думки про те, що деполітизація та деідеологізація вузівського життя знімають питання про цілеспрямовану виховну роботу у вищій школі.

Сьогоднішній інститут є для студентів не тільки закладом освіти, який визначає їх майбутню професію і кар'єру, а й середовищем життєдіяльності, пошуку самого себе, самореалізації в конкретній пізнавальній, науковій та суспільній діяльності. Особливо помітно тенденція формування культурно-освітнього простру інституту відображена в організації виховної роботи.

Зміни соціально-демографічних характеристик студентства, його економічного статусу, ціннісних орієнтацій тощо, на думку багатьох дослідників, актуалізують необхідність вдосконалення виховної роботи у вузі, в тому числі у приватному. Адже головною функцією сучасної вищої освіти є її спрямованість на формування особистості майбутнього спеціаліста – висококваліфікованого фахівця, справжнього інтелігента та громадянина [3].

Головною метою вищої освіти є завдання формування не лише професіонала, висококваліфікованого спеціаліста, а в першу чергу інтелігента – людини з розвинутим моральним почуттям, широкою ерудицією, громадянськими якостями. На досягнення цієї мети і повинна перш за все бути націлена реформа вищої освіти, головними принципами якої виступають: демократизація, гуманізація і гуманітаризація, принцип активності (і викладача, і студента) в системі вищої освіти, національний та регіональний підхід у розробці освітніх програм, єдність і взаємозв'язок освіти та життєвого шляху особистості, інтеграція вищої освіти, науки і виробництва.

Реалізація цих принципів в умовах приватної вищої освіти може відбуватися (і вже відбувається) з меншими втратами, ніж в бюджетних навчальних закладах. Це обумовлено, на наш погляд, перш за все тим, що приватній вищий школі не потрібно долати інертність, яка притаманна системі бюджетної освіти. Приватна вища школа як соціальний інститут, що переживає етап становлення, бере вищеназвані принципи за основу своєї діяльності.

Сучасні концепції виховання, які враховують динамічність суспільства, знаходять відображення в практичній діяльності вищих навчальних закладів зі створення культурно-освітнього простору як середовища навчання і виховання майбутніх фахівців. Розглянемо це на прикладів діяльності одного з найбільших приватних навчальних закладів Східноукраїнського регіону.

Виховна робота в Макіївському економіко-гуманітарному інституті, одному з найстабільніших приватних вищих навчальних закладів регіону, заснованому 20 років

тому, є інтегрованим утворенням і реалізується в освітньому, науково-дослідному і організаційно-управлінському процесах.

Виховна робота в інституті основана на демократизації статусних відносин студентів і педагогів, гуманізації стиля їх спілкування, розширення студентського самоврядування. Приватний вищий навчальний заклад є особливим культурно-освітнім простором, який слугує не тільки для передачі спеціальних знань, а й для розвитку і відтворення особливого культурного прошарку суспільства, найважливішим елементом якого є сучасний конкурентоспроможний фахівець. В позааудиторній діяльності створюються умови для засвоєння студентами духовним і матеріальних цінностей. Накопичених людством, розкриття внутрішнього потенціалу, стимулювання процесу самовдосконалення.

Серед напрямків позааудиторної роботи в Макіївському економіко-гуманітарному інституті виділяються наступні:

- традиції інституту – Дебют першокурсника, день народження інституту, дні факультетів,

- пропаганда здорового способу життя серед студентів через організацію Днів здоров'я, туристичних походів тощо;

- культурний напрямок реалізується через діяльність клубів по інтересам – літературний, розмовної іноземної мови, студія естрадного танцю, команда КВК, випуск інститутської газети тощо;

- доброчинність – надання гуманітарної допомоги дітям-сиротам в інтернатах міста, проведення для них пізнавально-розважальних заходів.

Різноманітність напрямів і форм позааудиторної роботи сприяє виробленню індивідуального стилю життя і поведінки студента. Однак, слід відзначити, що виховна робота орієнтована в основному на проведення масових заходів і не має особистісно-орієнтованого характеру.

Кафедри інституту широко використовують свої можливості у вихованні студентів як майбутніх фахівців, що проявляється в реалізації таких аспектів діяльності як вивчення і визначення наукових здібностей, професійних інтересів студентів та залученнях їх до наукових груп, об'єднань за профілем спеціальних дисциплін, участь студентів в конкурсах наукових робіт, студентських науково-практичних конференціях різного рівня (інституту, регіону, всеукраїнських та міжнародних). Тематика досліджень пов'язана з актуальними проблемами науки і суспільства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, аналіз педагогічних досліджень в області полікультурної освіти демонструє розмаїтість і в той же час розрізненість теоретичних ідей, наукових праць, присвячених природі, змісту і структурі культурно-освітнього простору. У цьому зв'язку актуалізується необхідність систематизації й узагальнення теоретичних і практичних досліджень у даній області.

Вивчення тенденцій розвитку культурно-освітнього простору сучасного вищого навчального закладі дозволяє, слідом за А.І.Бондаревською, виділити його наступні характеристики: орієнтація на особистісно-орієнтований тип освіти, інтеграція навчального, виховного, науково-дослідного процесів, творча взаємодія науково-педагогічного колективу і студентства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская А. И. Личностно-профессиональное развитие студентов в культурно-образовательно пространстве вуза. Монография / А. И. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Булат», 2011. – 168 с.

2. Гукаленко О. В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося. – Тирасполь : РИО ПГУ, 2000.

3. Дікова-Фаворська О. М. Особливості формування особистості майбутнього спеціаліста в умовах інституціоналізації приватної освіти : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук зі спец. 22.00.06 – соціологія культури, науки та освіти / О. М. Дікова-Фаворська. – Харків , 1999. – 19 с.

4. Моштук В. В. Культурно-освітній простір вищого навчального закладу як важливий чинник формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення / В. В. Моштук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2001. – № 3. – С. 248-256.

5. Полякова Я. В. Проблема полікультурного освітнього простору в пострадянській педагогічній науці // Материалы II международной научно-практической конференции «Наука и технологии: шаг в будущее – '2007» 1-15 марта 2007 г. – Том 3. Педагогическое науки. – Днепропетровск: Наука и образование, 2007. – С. 51-54.

Рецензент: д. філол. н., проф. Волков А. Р.

УДК 37.033

к. е. н., доц. **Титаренко О. М.**
(ХНПУ імені Г.С.Сковороди)

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОРОСЛИХ: ЕКОНОМІКО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

В даній статті проблема формування екологічної поведінки особистості розглядається з точки зору міждисциплінарних зв'язків між екологічним, економічним та правовим вихованням. В статті, зокрема, робиться припущення що саме економічні та правові чинники мають великий вплив на формування екологічного поводження людини на початкових етапах формування екологічної свідомості. Акцент у статі робиться на питаннях формування екологічної свідомості та прищепленні навичок екологічної поведінки дорослого населення України.

Ключові слова: екологічна свідомість, дорослі, довкілля, екологічна поведінка, екологічне виховання.

В данной статье проблема формирования экологического поведения личности рассматривается с точки зрения междисциплинарных связей между экологическим, экономическим и правовым воспитанием. В статье, в частности, делается предположение, что именно экономические и правовые факторы имеют большое влияние на проявление экологического поведения человеком на начальных этапах формирования экологического сознания. Акцент делается на вопросах формирования экологического сознания и привития навыков экологического поведения взрослому населению Украины.

Ключевые слова: экологическое сознание, взрослые, окружающая среда, экологическое поведение, экологическое воспитание.

In this paper the problem of ecological behavior of an individual is considered in terms of interdisciplinary links between environmental, economic and legal education. The article, in particular, makes the assumption that economic and legal factors have a great impact on the human eco-friendly behavior at early stages of environmental awareness. The article emphasis on general aspects of environmental awareness and instilling skills of eco-friendly behavior of the adult population of Ukraine.

Keywords: environmental consciousness, adults, environment, eco-friendly behavior, environmental education.

Постановка проблеми. Серед найважливіших соціальних завдань, які проголосила держава Україна, являються покращення екологічного становища країни заради зміцнення здоров'я населення і збільшення тривалості активного життя українців. Кожна людина має природне і непорушне право на охорону здоров'я. Суспільство і держава відповідальні перед сучасним і майбутнім поколінням за рівень здоров'я і збереження генофонду народу України, забезпечують пріоритетність охорони здоров'я в діяльності держави, поліпшення умов праці, навчання, побуту і відпочинку населення, розв'язання екологічних проблем, вдосконалення медичної допомоги і впровадження здорового способу життя.

Проведення соціальної політики держави в галузі екології на засадах ринкової економіки вимагає рішучої перебудови управління й організації роботи органів і установ та всієї системи охорони довкілля, широкого і сміливого використання нових прогресивних екологічних і комп'ютерних технологій, енергійного впровадження в практику досягнень науки і техніки, всебічного удосконалення людського фактору, реконструкції і зміцнення матеріально-технічної бази і мережі природоохоронних організацій, перегляду основних засад системи екологічної освіти та виховання в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Хоча екологія як самостійна наука (а в нашому випадку – як частина педагогічної науки) є здобутком педагогіки Новітнього часу, майже у всіх великих вчених минулого у тій чи іншій формі присутні роздуми на тему природовідповідності процесів виховання та освіти, ролі природи та довкілля у формуванні характеру особистості, її поглядів на власну роль та місце у загальній системі природи та життя (Песталоцци, Дистервейг, Ж-Ж.Руссо, Я.Коменський тощо). Народження екології як самостійної галузі наукового пізнання відбулося у 1832 р., коли О.Декандоль обгрунтував необхідність виділення особливої наукової дисципліни «Епіррелогія», що вивчала би вплив на рослини зовнішніх умов і впливів і вплив рослин на навколишнє середовище.

Екологічний напрям в зоології краще інших було сформульовано російським ученим К.Ф.Рулье. Він вважав необхідністю розвитку особливого напрямку в зоології, присвяченого всебічному вивченню та поясненню життя тварин, їх складних взаємин з навколишнім світом. К.Ф.Рулье розробив широку систему екологічного дослідження тварин – «Зообіології», залишив ряд праць типового екологічного змісту, таких, як типізація загальних особливостей водних, наземних і риючих хребетних. Вчені початку XIX століття аналізували закономірності зв'язків організмів і середовища, взаємовідносини між організмами, явища пристосовності і пристосованості. Однак вирішення цих проблем, подальший розвиток науки екології сталася базі еволюційного вчення Ч.Дарвіна, який у книзі «Походження видів» (1859г.) показав, що «боротьба за існування» в природі призводить до природного відбору та є рушійним фактором еволюції.

Проте сам термін «Екологія» для нової галузі знань вперше був запропонований німецьким зоологом Е.Геккелем у 1866 р. Він дав таке визначення цієї науки: «Це пізнання економіки природи, одночасне дослідження всіх взаємин живого з органічними і неорганічними компонентами середовища, включаючи неодмінно неантогоністичні і антогоністічні взаємини рослин і тварин, що контактують один з одним».

Як галузь педагогіки, в нашій країні екологію пов’язують з діяльністю В.О.Сухомлинського, який в своїх роботах описав цілісний підхід до питань прищеплення дитині навичок екологічної поведінки, любові до природи, турботи про довкілля тощо. Його попередниками можна сміло вважати як педагогів-практиків А.Макаренко, С.Русову, Х.Алчевську, О.Духновича, К.Ушинського тощо, так і теоретиків загальнодержавного значення Н.Крупську, І.Сталіна, Г.Веселова тощо, які розглядали природні прояви любові людини до рідного краю як частину національно-патріотичного становлення особистості.

В сучасній Україні екологічна педагогіка є невід’ємною частиною наукового пошуку сучасних дослідників. Питаннями морального та екологічного виховання займалися такі

відомі педагоги як І.Харламов, О.Богданова, В.Петрова, І.Каїров, Л.Островська, І.Звєрєв, А.Захлинемося та ін. Певні аспекти екологічного виховання зокрема як засобу соціалізації особистості висвітлюються в роботах І.Олекси, Н.Лавриченко та інших. Однак слід зазначити, що більшість науковців займаються проблемами екологічного виховання дошкільнят та формуванням навичок екологічного поводження дітей шкільного віку. Матеріали щодо системи екологічної освіти студентської молоді міститься в роботах О.Плахотнік, О.Леонтьєва, К.Бейбар тощо. Нажаль, нами не було знайдено публікацій, які б висвітлювали питання, пов'язані з організацією системи екологічного виховання та прищеплення навичок екологічної поведінки дорослим.

Виходячи з вищесказаного, ***метою*** даної статті є розглянути питання формування екологічної поведінки дорослих з точки зору міждисциплінарних зв'язків екологічного, економічного та правового виховання. Мета статті обгрунтовує вибір конкретних завдань дослідження:

- нарисово окреслити актуальність вибору тематики дослідженн;
- визначити поняття «екологічна поведінка дорослого» як основополаючого для даної статті;
- розглянути економічні фактории, які впливають на формування екологічної поведінки дорослого;
- визначити роль та місце правових механізмів в формуванні основ екологічної поведінки дорослих в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу. За даними відкритих джерел інформації, сьогодні Україна перебуває в стані глибокої екологічної та економічної кризи. Формування ринкових основ господарювання щодо створення самостійного цілісного народногосподарського комплексу не привели до позитивних зрушень в природокористуванні та природоохоронні. В сучасних умовах Україна має неефективний, застарілий еколого-економічний виробничий потенціал, недостатню правову базу природоохорони, недосконалу систему управління в галузі охорони довкілля, практично не дієві економічні стимули раціоналізації природокористування. Така ситуація є наслідком багаторічного панування витратної ресурсоємної системи виховання членів українського суспільства, яка була насаджена ще за часів розбудови СРСР.

Також, серед основних факторів, які негативним чином впливають на екологічне становище України, міжнародні та вітчизняні експерти відзначають наступне:

1. екстенсивне та довготривале використання всіх видів природних ресурсів країни без врахування можливостей природних регіонів до самовідтворення і самоочищення;
2. довгострокова адміністративно-командна концентрація на невеликих площах великої кількості потужних промислових комплексів та інших «гігантів соціалістичної індустрії»;
3. прискорена реалізація планів втручання агрокультурної діяльності людини в природне середовище.
4. повне прінебріженіе традиціями господарювання, можливостями природи регіонів і інтересами корінного населення;
5. перехімізація сільського господарства і небезпечні способи його організації;
6. відкриття меліораційних робіт і їх проведення у великих обсягах без наукових обґрунтувань і ефективних технологій.
7. повна відсутність об'єктивних довгострокових екологічних експертиз всіх планів і проектів розвитку промислового господарства, енергетики, транспорту;
8. використання на більшій частині виробництв країни старих і дуже старих технологій та обладнання, які вимагають термінової зміни;
9. відсутність ефективних законів щодо охорони навколишнього середовища та підзаконних актів для їхньої ефективної реалізації;

10. відсутність постійно об'єктивної інформації широких мас населення про екологічну обстановку навколишнього середовища, причин його погіршення, винних у забрудненні та шляхи покращення ситуації;

11. дуже низький рівень екологічної освіти не тільки широких мас населення, а керівників підприємств, державних організацій, загальна низька екологічна свідомість і культура;

12. пасивність громадських організацій та широких верств населення у справі громадського екологічного контролю за діяльністю підприємств та організацій;

13. низький рівень соціальної відповідальності суб'єктів господарювання за погіршення екологічної ситуації в регіоні та країні;

14. різке збільшення негативних економічних, соціально-політичних і екологічних процесів в Україні у зв'язку з найбільшою техногенною катастрофою XX ст. – Аварією на Чорнобильській АЕС;

15. відсутність дієвих економічних стимулів ресурсо- та енергозбереження, використання альтернативних джерел енергії;

16. відсутність дієвого державного контролю за використанням законів про охорону природи й системи ефективного покарання за шкоду навколишньому середовищу [1; 22-24; 2].

Основними антропогенними джерелами розширення екологічної кризи на Україні є дуже великі промислові комплекси – споживачі сировини, енергії, води, повітря, землі, транспорту і разом з тим страшні отруйники навколишнього середовища практично всіма видами забруднення (механічних, хімічних, фізичних, біохімічних). Сконцентровані вони близько родовищ корисних копалин, великих міст і водних об'єктів: Донбас, Центральне Придніпров'я, Кривий Ріг, Прикарпаття, Керч, Маріуполь, велика частина обласних центрів. Серед цих об'єктів самими великими забруднювачами є металургійні, хімічні, нафтопереробні, деякі військові підприємства [5]. Дуже негативним з екологічної точки зору є наявність на території України п'яти АЕС (14 енергоблоків) – Чорнобильської, Рівненської, Хмельницької, Запорізької та Южно-Української. Зберігається не тільки більша небезпека нових аварій на АЕС, але й додається дуже складна проблема поховання відходів ядерного палива і, в недалекому майбутньому, після відпрацювання належного ресурсу – поховання й ліквідація самих АЕС дуже складний, небезпечний і дорогий процес [3, с. 36].

Останнім часом в Україні активізувалися екзогенні геологічні процеси зсуви, селі, змиви, ерозія, спровоковані антропогенною діяльністю (будівництвом різних об'єктів, шляхів, добуванням корисних копалин, підтопленням територій). Сучасний напружений екологічний стан більшості регіонів України (Центральне Полісся, Прикарпаття, Причорномор'я, Крим, Азовське море, Центральне Придніпров'я і Донеччина) є спадком помилковою екологічної політики наших правителів протягом останніх десятків років: розвиток територіальних промислових комплексів, енергетики, сільського господарства без обліку специфіки природних умов краю, інтересів українського народу, екологічних законів [2].

Сучасний етап соціально-економічного розвитку України об'єктивно зумовлює необхідність обґрунтованого аналізу теоретичних концепцій і практичних моделей організації економічного життя суспільства, визначення домінуючих тенденцій економічного розвитку, пізнання особливостей функціонування національної економіки в тих чи інших історичних умовах задля реформування системи освіти та виховання в країні, поступового призвичаювання громадян України до екологічного поводження (термін, якому в західній літературі відповідає eco-friendly behavior)б прищеплення їм знань та навичок щодо екологічної культури особистості та суспільства в цілому.

При всьому розмаїтті трактувань екологічної поведінки, що сьогодні їх надають західні спеціалісти, найбільш корисним, на наш погляд, є визначення цього терміну групою науковців Південно-західного Університету штату Теннессі, які визначають екологічну поведінку як потребу людини перебувати у чистому екологічному просторі.

На їх думку, ця потреба є основополагаючої як для суто механічних та рефлекторних дій людини (викинути сміття в урну, прибрати за собою після пікніка тощо), так і для глобальних перетворень в принципах господарювання (впровадження ековідновлюючих та екозберігаючих програм у діяльність промислового комплексу, проведення економічних розрахунків щодо екологічної доцільності конкретної господарської та промислової діяльності тощо) [6].

У тому випадку, коли питання стосується дорослих, слід пам'ятати, що їх навички та принципи поводження є досить сталими та добре сформованими. Також педагогічна та соціальна практика в даному випадку не мають запасу часу для довготривалих та послідовних програм, як це відбувається з дітьми. Основним принципом екологічної поведінки людини, за думкою американських дослідників, на початку її формування має стати принцип «не нашкодь», а на найвищому – «збережи та віднови». Тому основне завдання педагогічної практики в галузі екологічного виховання та формування екологічної поведінки дорослих є допомога активному членові суспільства пройти цей шлях у найбільш короткий термін при максимально ефективному засвоєнні принципів, норм та стандартів. Тому, на наш погляд, найбільш ефективними чинниками формування екологічної поведінки дорослих на початку процесу є економічні та правові чинники.

Система навчання та виховання повинні активізувати внутрішні можливості самої людини. Щоб навчитися контролювати власну поведінку, необхідно насамперед знати «екологічне право», тобто ті юридичні закони, які регулюють відносини людини і природи. Важливим джерелом екологічного права в Україні є Конституція, яка зобов'язує всіх людей «не заподіювати шкоди природі, відшкодовувати завдані ними збитки» [2]. Для формування правильних уявлень про дбайливе ставлення до ґрунтів, річок, озер, лісів, повітря, дорослий (особливо це стосується керівників різного рівня) має бути знайомим зі змістом Законів України «Про охорону навколишнього середовища», «Про природозаповідний фонд України», «Про охорону атмосферного повітря», «Про тваринний світ» та зі змістом Кодексу про надра України, Лісового кодексу України, Водного кодексу України. Також доросла людина має цілком розуміти ступінь юридичної та правової відповідальності за порушення принципів екологічного поводження. В цьому велику роль може заграти система навчання на робочому місті та інституції підвищення кваліфікації. Досить яскравим прикладом цієї практики в дії є система підвищення кваліфікації державних службовців КНР, які зобовязані вивчити на пам'ять ті статті карного кодексу країни, які стосуються відповідальності за порешення зокрема екологічного законодавства КНР.

До дієвих економічних факторів прищеплення навичок екологічної поведінки дорослим слід віднести систему штрафів та впровадження інституту громадського осуду за нанесення навіть незначної шкоди довкілля засобами делегування певних повноважень від держави органам місцевого самоврядування та громадським організаціям. Показовим у цьому питанні є діяльність «Партії Зелених» в США. Уздоріжжя та місцеві посадки є вкрай чистими, оскільки кожен мешканець країни знає про приховані камери відео спостереження в місцях зелених насаджень та має уявлення про розміри штрафів, які його можуть очікувати за неприбране сміття після пікніку. «Партія Зелених», яка виникла в США як суто громадська організація, сьогодні перетворилася на потужний соціальних рух, який має як законодавчу ініціативу, так і можливість безпосереднього впливу на діяльність суб'єктів господарювання (аж до закриття підприємства) [7, с. 29].

Висновки. Прищеплення навичок екологічної поведінки виробничо активному прошарку населення (дорослим) має стати однією з першочергових завдань української педагогічної науки та практики. Вирішальними чинниками на перших етапах мають стати економічні та правові фактори. Також до термінових заходів щодо оздоровлення екологічної ситуації в Україні відносяться такі дії: активізація екологічного освіти у школах, вузах і екологічного виховання населення з допомогою телебачення, преси, кіно,

природоохоронних товариств і т.д.; проведення незалежних наукових комплексних екологічних експертиз з метою складання екологічного прогнозу та виготовлення рекомендації локального масштабу (в усіх регіонах силами місцевих екологів); збільшення витрат на охорону природи та прискорення темпів будівництва природоохоронних об'єктів, обладнання; заборона будь-яких відхилень від проектів, на шкоду навколишньому середовищу, суворе дотримання рекомендацій ОВНС; негайне створення економічних стимулів для проведення екологічних заходів, як це вже ефективно практикується в США, Німеччині, Японії (заохочення комплексного використання сировини, відходів, вторинної сировини, переходи на маловідходні і безвідходні технології); облік громадської думки при вирішенні питань будівництва промислових, енергетичних, військових об'єктів і т.п .; активізація правоохоронних та природоохоронних органів, захист і підвищення прав останніх, перегляд розмірів штрафів і характеру покарань за екологічні злочини відповідно до діючих на заході нормами (США, Німеччина); активна пропаганда передового екологічного досвіду в центральній та місцевій пресі, по телебаченню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добровольская О.П. Анализ проблем обеспечения экологической безопасности регионального развития в Украине / О.Добровольская // Вестник Таврического национального университета им. В.И.Вернадского – № 5. – 2012. – С. 17-29.

2. Матеріали Міністерства Екології та природних ресурсів України / [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.health.gov.ua/www.nsf/maindocs/homeeco_rus

3. Туниця Ю. Екологічна Конституція Землі: сутність і концептуальні засади / Ю.Туниця // Вісник Національної академії наук України. – 2005. – № 11. – С. 32-42.

4. Шевцов А. Майбутнє людства необхідно спланувати: глобальні загрози і довгострокова стратегія розвитку України / А.Шевцов //Стратегічні пріоритети. – 2007. – № 1. – С. 187-193.

5. Экологическая обстановка в Украине: результаты исследования Института им.Горшенина / [Електронний ресурс] Режим доступу: http://institute.gorshenin.ua/researches/57_ekologicheskaya_obstanovka_v.html

6. Scott Leah. Eco-friendly behavior / Leah Scott // Southwest Tennessee Community College Journal – Spring 2012 – Volume 5 // [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.tn.edu/ clubs/source/spring2012V5I5.pdf

7. Kalisz S., McPeek M. New trends of ecological education / Susan Kalisz, Mark A. McPeek. // The Americal Naturalis. – Volume 7 (June 2010) – p. 23-34.

Рецензент: д. б. н., проф. Чопик В. І.

УДК 378.1

Труфкіна М. В. (ІДГУ)

ДОСЛІДНИЦЬКА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬУТРИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті надаються аргументи щодо важливості та актуальності формування «дослідницької культури» й представлено дефініцію цього поняття, обґрунтовується синтетичний характер зазначеного феномену. Також надається стислий аналіз феноменів «культура», «педагогічна культура» й «методологічна культура» та визначаються взаємозв'язки між ними. Розкривається сутність поняття «педагогічне безкультур'я».

Ключові слова: культура, дослідницька культура, педагогічна культура, методологічна культура, загальна культура.

В статье обосновывается важность и актуальность проблемы формирования «исследовательской культуры» и дается дефиниция этого понятия, обосновывается синтетический характер обозначеного феномена. Также подается краткий анализ феноменов «культуры», «педагогической культуры» и «методологической культуры» и определяются их взаимосвязи. Раскрывается суть понятия «педагогического бескультурья».

Ключевые слова: культура, исследовательская культура, педагогическая культура, методологическая культура, общая культура.

The article discloses the importance and urgency of research culture formation and defines it and grounds its synthetic character. The article also gives a brief analysis of the following phenomena: "culture", "pedagogical culture" and "methodological culture" and some outlines of their interconnections. It discloses the essence of the "pedagogical vulgarity" phenomenon.

Key words: culture, research culture, pedagogical culture, methodological culture, general culture.

Актуальність проблеми. Побудова самостійної держави передбачає й становлення системи освіти, її розвиток та вдосконалення, що сьогодні є вкрай актуальним питанням. Важливим є й процес підготовки нового покоління науковців, здатних на вирішення нагальних проблем освіти і науки. Сьогодні освіта впевнено «крокує шляхом» демократизації, гуманізації, інформатизації, диференціації, педагогізації технічних засобів, що є позитивною тенденцією у розвитку освітянської системи України.

Слід зазначити, що найбільш детально завдання, які ставить держава перед освітою та наукою, шляхи реформування, а також принципи реалізації завдань розкриті у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). У Програмі йдеться про те, що головними шляхами реформування освіти і науки є: підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня, органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, організація комплексних наукових досліджень з проблем вищої освіти, а також інтеграція академічної, вузівської та галузевої науки, організація та проведення у всіх навчальних закладах наукової діяльності. У Програмі чітко окреслюються принципи її реалізації, які включають пріоритетність освіти, демократизацію, гуманізацію, гуманітаризацію, національну спрямованість, безперервність, багатоукладність та варіантність освіти. Програма також ставить низку завдань перед суспільством, одним з яких є підвищення освітнього і культурного рівня суспільства [1].

За зазначених умов важливого значення набуває формування таких якостей особистості, як креативність, творча активність, готовність до безперервної освіти та самоосвіти, здібності до виконання пошукової діяльності, уміння продукувати нові знання, яке є ключовим у розвитку та становленні науково-дослідницької роботи педагога.

Питання про підготовку до науково-дослідницької роботи майбутніх філологів та формування в них дослідницької культури є особливо актуальним, адже сьогодні вже не існує сфери людської діяльності, у структурі якої відсутній культурний компонент. Педагогічна діяльність наскрізь пронизана культурою у різних її проявах, наприклад, педагогічна, методична, дослідницька культура, які в свою чергу є складними динамічними утвореннями.

Проблеми професійної культури студентів та вчителів розглянуто у працях І.Білоусової, О.Бондаревської, М.Гриньової, І.Зязюна, О.Пєхоти, В.Сластьоніна. Специфіка педагогічної творчості педагога розглянута в роботах В.Загвязинського, В.Кан-Калика, Н.Кічук, Л.Лузіної, М.Нікандрова та ін. Висвітленням наукової та методологічної

підготовки студенів займалися й займаються такі вчені, як В.Андрущенко, О.Бережнова, С.Гончаренко, В.Полонський, В.Семиченко, І.Усачова.

Метою нашої статті є аналіз поняття дослідницька культура майбутніх філологів, а саме розглянути його як компонент базової культури особистості, а також зв'язок із педагогічною та методологічною культурою.

Ключовим поняттям для нашого дослідження є феномен «культура». Вперше, як самостійну одиницю, це поняття було використане видатним німецьким юристом та істориком Самуелем Пуфендорфом по відношенню до людини, яка була вихована у суспільстві, протиставляючи її людині «природній», невихованій.

Загальна культура є складним утворенням, яке включає в себе такі підсистеми, як-от, наприклад: педагогічна культура, екологічна, економічна, корпоративна культура та ін., становлення будь-якої з них є неможливим без сформованої загальної культури особистості. Культура – це складне органічне поєднання різноманітних сфер діяльності людини, які в результаті синтезу й утворюють зазначений феномен.

Культура педагога проявляє себе у різнобічності, ерудованості, сформованості ціннісних орієнтацій, у високому рівні духовного розвитку особистості. У рамках нашого дослідження важливо приділити увагу такому явищу як «педагогічна культура», адже важливою її якістю є «наступництво». Як зазначає Б.Рассел «Справа людини виявляє себе у дітях, учнях» [2, с. 112]. Таким чином, педагог має бути культурно освіченою особистістю, як у рамках загальної культури, так і педагогічної, адже він, перш за все, є взірцем, прикладом для студентів, він мотивує їх на подальший розвиток власних якостей, спонукає до самоактуалізації та самореалізації, детермінує їх моделі поведінки. Вищезазначене положення підтверджує визначення, яке було сформульоване В.Ж.Келле та М.Я.Ковальзон: «Культура – виступає характеристикою людини і тільки людини, як міра і синтетична характеристика її духовного, морального, професійного розвитку» [3].

Вагомим для нашого дослідження є філософський підхід, прибічники якого стверджують, що основною ознакою, через яку виявляється суть культури, є спосіб людської діяльності – діяльнісний підхід.

Ряд авторів (А.Арнольдов, Н.Злобін, Л.Коган, В.Межуєв та ін.) розглядають культуру як процес творчої діяльності людини, де культура поєднує процес створення цінностей та його результат. Діяльність людей розглядається як системоутворюючий компонент культури, але слід підкреслити, що компонентом культури може бути лише творча діяльність. Даний підхід розмежовує творчу діяльність людини й природний процес творення.

Дати одне коректне визначення досліджуваному феномену не є можливим, адже він являє складне утворення людської діяльності, яке можна розглядати під різними нахилами, акцентуючи увагу на ті чи інші характеристики. У середині минулого століття вже існували спроби часткового аналізу існуючих визначень і формулювань даного явища, ціллю якого було синтезувати одне всеоб'ємлюче, вичерпуюче визначення. В результаті вчені А.Кребер та К.Клакхон зібрали біля 180 різних дефініцій, які були зібрані у їх сумісній праці «Культура» (1952 р.) і дали наступне визначення: «Культура складається з паттернов поведінки і для поведінки, експліцитної та імпліцитної, що набуваються та передаються через символ, що конституює характерне досягнення людських груп, включаючи їх перетворення в артефактах; суттєве ядро культури складається з традиційних (тт. історично створених та відібраних) ідей та притаманних їх символів; культурні системи можуть, з одного боку, розглядатися як продукти дій, з іншого – як обумовлюючі елементи майбутньої дії» [9, с. 181].

Отже, численні спроби дати всеоб'ємлюче визначення поняттю «культура» та різноманітність підходів до його дефініції ще раз доводить складність досліджуваного феномена, його багатогранність та багатоаспектність. Наведені вище дефініції не суперечать, а доповнюють одна одну, даючи повну та різнобічну характеристику культурі. Загальною рисою для усіх вищезгаданих концепцій є те, що вони у своєму дослідженні спираються на аналіз таких явищ, як «культура особистості та культура

всього суспільства» [4, с. 36], адже культура є суспільним явищем і не може існувати поза людиною. Це, перш за все пов'язане з тим, що людна є культуротворчим елементом, створюючи свою аксіологічну систему, свою картину світу, формуючи своє власне «Я», а по-друге, існує і зворотній вплив, де культура є важливим чинником у процесі формування особистості. Отже: «всі аспекти і рівні загальнолюдської культури відбиваються в індивідуальній свідомості, поведінці, діяльності відповідно до особливостей кожної особистості, і чим яскравіша її індивідуальність, тим більш своєрідною вона є як носій культури» [5, с. 53].

Аналітична робота, що була проведена нами в напрямку аналізу наукового фонду з розгляду феномена «культура», дозволяє констатувати, що у діяльнісний концепції щодо вивчення культури лежить діяльність людини, в особистісній – особистісні якості, а в аксіологічній концепції у центрі вивчення лежать цінності. Дуже слушним є зауваження Рябушко С.О., яка зазначає: «Умовно можна віднести аксіологічний підхід до об'єктивного рівня розгляду культури, особистісний – до суб'єктивного, а діяльнісний є тією ланкою, яка об'єдную перші два рівні аналізу» [6, с. 52].

У нашому дослідженні культура розглядається як процес створення цінностей, що пов'язаний з творчою діяльністю особистості, ціллю якого є самоактуалізація особистості, пошук власного «Я», у результаті якого людина цілеспрямовано прориває ться у новий простір, де особистість удосконалюється і зростає.

Проаналізувавши велику кількість визначень досліджуваного феномену, стає можливим виділити ті дефініції, які є найбільш значущими для нашої роботи:

- культура як реалізація творчого потенціалу особистості;
- культура як вид діяльності, в результаті якого людина отримує нові знання, новий досвід, які поступово трансформують культуру відповідно до вимог часу та суспільства;
- культура як акумульований досвід суспільства, сукупність норм та зразків;
- культура як «теоретико-методологічна основа частнонаукових досліджень» [3, с. 225];
- культура як рівень духовного розвитку особистості, ступень засвоєння в суспільстві духовних цінностей;
- культура як процес створення людиною духовних та матеріальних цінностей.

Важливо зазначити, що у нашому дослідженні ми розкриваємо поняття «культура» лише у тих ракурсах, у яких вона розглядається як освіченість, моральність, вихованість, інтелігентність, ерудованість, кмітливість і т.п.

Зауважимо, що аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що питання дослідницької спрямованості педагогічної діяльності почали вивчати на початку XX століття такі вчені, як П.Блонський, В.Сухомлинський, С.Шацький та ін., які зазначали, що в щоденній педагогічній праці мають бути присутні елементи дослідження.

Педагогічна культура, так само як і культура у загальному її розумінні, є складним явищем і досі не має єдиного загальноприйнятого визначення, адже це складне та багатовимірне поняття. Вивченням питанням щодо формування педагогічної культури плідно займаються О.Бондаревська, В.Буряк, Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, І.Огороднікова та ін. Аналіз теоретичної спадщини видатного педагога В.Сухомлинського дає підстави стверджувати, що він виділяє творчий характер педагогічної праці, зауважує на прагненні педагога до творчої дослідницької діяльності з метою вивчення проблем, які присутні у педагогічній дійсності, та пошуку ефективних шляхів їх вирішення [7, с. 70-78].

Проаналізувавши науковий доробок В.Сухомлинського, ми бачимо, що він ґрунтовно дослідив професію вчителя, розглянув її особливості, сформулював умови ефективної роботи вчителя. Зазначимо, що вчений добре розумів, яке велике значення для освіти має вчитель високої педагогічної культури. Видатний український педагог, вчений визначив, що педагогічна культура – це складова загальної культури людини, становлення якої є неможливим без формування наукових і моральних знань та естетичних цінностей. Отже, Василь Олександрович визначає педагогічну культуру як

сукупність знань, цінностей, переконань, це глибоке знання методології науки, уміння використовувати передовий педагогічний досвід. Головними елементами цього явища він вважав: «глибоке знання матеріалу», «безпосереднє звернення вчителя до розуму і серця вихованців», «багатство методів вивчення дитини» тощо [7, с. 93-95].

Принагідно зазначимо, що паралельно з «педагогічною культурою» науковець увів термін «педагогічного безкультур'я». Під цим поняттям В.Сухомлинський розумів неспроможність педагога знайти адекватні, доцільні, психологічно обґрунтовані методи вирішення проблем, які були б враховували психологічний стан та особистісні якості дитини, а натомість вдається до примітивних засобів, як-от: табу, осуд, жорстка критика [7].

Ґрунтовною працею з вивчення педагогічної культури є робота В.Буряка «Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект», яка розкриває сутність і структуру даного поняття, а також автор аналізує сучасний стан педагогічної культури не тільки у межах навчального закладу, а й у рамках родини. Дослідник підкреслює, що лише вчитель здатен вирішити усі освітні завдання, які ставить держава перед суспільством, але педагог має розуміти особливості сучасного розвитку культури. Отже, за визначенням вченого педагогічна культура являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, що включає в себе як діяльність людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, що закріплені у вигляді знань, умінь, навичок [8, с. 21].

Таким чином, педагогічна культура є важливим складником загальної та професійної культури як особистості, так і суспільства вцілому. Вона являє собою динамічне утворення, компонентами якого є знання, уміння, цінності загальної та професійної культури.

Не менш важливою для педагога є методологічна культура, що знаходе своє вираження в умінні практично використовувати накопичені знання для отримання та перетворення інформації як студентами, так і педагогом. Науково-теоретичні засади формування методологічної культури педагога стали предметом дослідження для О.Бережнової, О.Бондаревської, В.Краєвського, І.Колеснікова та ін.

Наприклад, В.Краєвський, у загальному сенсі, визначає методологічну культуру як культуру мислення, що базується на методологічних знаннях, необхідною складовою якої є рефлексія, здатність до наукового обґрунтування, критичне мислення й творче використання концепцій, форм та методів пізнання, управління, конструювання.

Інший науковець, М.Петухов, стверджує що методологічна культура – це знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного рівня; проектування та організація навчально-виховного процесу; розуміння, формулювання та творче рішення педагогічних задач; методологічна рефлексія.

Важливим для нашого дослідження є визначення Р.Царьової, яка розглядає методологічну культуру у якості одного із структурних утворюючих факторів розвитку студента як дослідника.

Проведений нами аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що провідним компонентом зазначеного феномену є методологічна рефлексія, а також важливим є уміння формулювати та творчо вирішувати поставлені педагогічні завдання.

Таким чином, спираючись на вищезазначені визначення педагогічної та методологічної культур, стає за можливе виділити ті складові, які увібрала в себе дослідницька культура, які представлені у таблиці. Отже, ми ще раз довели, що феномен «дослідницької культури» є складним динамічним явищем, яке не може існувати ізольовано від інших різновидів загальної або базової культури та знаходиться з ними у тісному взаємозв'язку.

Питання самоосвіти та становлення дослідницької культури вивчалися досить детально вченими-педагогами, як-от: Ю.Бабанським, Б.Гершунським, В.Загвязинським, Т.Клімовою, Н.Кузьміною, О.Мороз, В.Семиченко В.Сластьоніним, В.Сухомлинським, В.Тушевою, К.Ушинським, А.Шиховою.

Висновки. Таким чином, на основі проведеної нами аналітичної роботи, дається за можливе дати наступне визначення дослідницькій культурі майбутніх філологів – це синтетичне динамічне утворення загальної культури особистості, що характеризується активною позицією фахівця та його готовністю до вирішення особистісних та професійних домагань засобами наукового пізнання та наукового дослідження.

Отже, дослідницька культура є складним синтетичним утворенням, що включає в себе як елементи педагогічної, так і методологічної культури і є складовою базової культури особистості.

Спираючись на науковий доробок фахівців та результати аналізу педагогічної практики, видається за можливе стверджувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства, культури і освіти, розвиток дослідницької культури майбутніх філологів є важливою складовою як їх особистісного, так і професійного становлення.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо у більш ґрунтовному та широкому аналізі взаємозв'язків дослідницької культури з іншими проявами культури, а також у окреслені методики формування дослідницької культури майбутніх філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. 1993. – №44–46. – 62 с.

2. Бертран Рассел. Человеческое познание, его сфера и границы. Киев: Ника-Центр, 1997. – 560 с.

3. Келле В. Ж., Ковальзон М. Я. Теория и история / В.Ж.Келле, М.Я.Ковальзон. – М., 1981. – 310 с.

4. Маркарян Е. С. Теория культуры и современная наука. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.

5. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие. — СПб.: Издательство "Лань", 1998. — 448 с.

6. Рябушко С. О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови: Дис. …канд.пед.наук: 13.00.04 / Ізмаїльський державний педагогічний інститут. – Ізмаїл, 1999. – 173 с.

7. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы [Текст] / В.А.Сухомлинский. – 2-е изд. – М., 1982. – 188 с.

8. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К.: Деміург, 2005. – 228 с.

9. Kroeber A. L. and Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions // Papers peabody Mus., 1952.

Рецензент: д. пед. н., проф. Кічук Н. В.

УДК 37.013.42

к. пед. н., доц. **Борисюк С. О**. (НДУ)

МАРКЕТИНГОВІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНСУЛЬТАТИВНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ СПЕЦІАЛІЗОВАНУ СЛУЖБУ ТЕЛЕФОНУ ДОВІРИ

Стаття знайомить з особливостями організації спеціалізованої служби Телефону довіри та результатами вивчення змісту очікувань студентів (абонентів студентської лінії Телефону Довіри) щодо ефективності рекламної продукції у сфері консультативних послуг для сучасної молоді. Дослідження маркетингових аспектів організації консультативних послуг для студентської молоді є пріоритетним напрямком сучасної теорії та практики соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Ключові слова: Телефон довіри, маркетинг,консультування,клієнт, абонент, реклама.

В статье раскрываются особенности организации специализированной службы Телефона доверия и результаты изучения содержания ожиданий студентов (абонентов студенческой линии Телефона доверия) касательно эффективности рекламной продукции в сфере консультативных услуг для современной молодежи. Исследование маркетинговых аспектов организации консультативных услуг для студенческой молодежи является приоритетным направлением современной теории и практики социальной педагогики и социальной работы.

Ключевые слова: Телефон доверия, маркетинг, консультирование, клиент, абонент, реклама.

The article deals with the features in organization the specialized service "Helpline" and results of examination the students' expectations about the effectiveness of the advertizing goods in the sphere of consultative services for present-day youth. A research marketing aspects of organization consultative services for students is a topical way of modern theory and practice of social pedagogy and social work.

Key words: helpline, marketing, consultancy, client, subscriber, advertisement.

Актуальність проблеми. Успішність соціалізації молодої людини обумовлена багатьма як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Нерідко ускладнюються стосунки з оточуючими, загострюються внутрішні суперечності, стають нестерпними переживання. У такому разі перед особистістю постають проблеми, які важко вирішити власними зусиллями. Одним із механізмів допомоги людині адаптуватися в умовах сьогодення є надання можливості користуватися спеціалізованою телефонною лінією.

Телефонне консультування є дещо новою формою професійного психологічного обслуговування, в процесі якого людина, котра звернулася по допомогу, формує здатність вирішувати психологічні проблеми, що виникають у її житті, отримує необхідну інформацію, яка дозволяє глибше усвідомити себе та своє соціальне оточення, налагодити з ним більш гармонійні стосунки, віднайти нові переживання, сенс та цінності життя.

Швидко, терміново відродити бажання і потребу жити далі, допомогти знайти смисл цього подальшого життя суїцидальним абонентам, допомогти не лише знайти ресурс, віру в краще майбутнє абонентам, які опинились в глухому куті, але і допомогти усвідомити і прийняти той факт, що для цього майбутнього треба щось робити, допомогти людині нарешті взяти на себе відповідальність за власне життя і навчитися

ним насолоджуватися. В даний час ТД виконує велику кількість "кризових послуг", і використовується особами, що переживають будь-який вид емоційної кризи- проблеми, пов'язані з сімейним життям, адаптацією до нових умов, вагітністю, абортами, конфліктами тощо.

Формулювання цілей статті. Актуальність питання як організовувати та поширювати консультативні послуги серед населення України на сучасному етапі суспільного розвитку визначає декілька площин його вирішення. Найважливіші з них проявляються у завданнях : вивчення специфіки роботи ТД та особливостей підготовки спеціалістів для роботи у спеціалізованих формуваннях центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді та дослідження маркетингових аспектів надання послуг службами Телефону довіри.

Виклад основного матеріалу. Важливим напрямком професійної діяльності фахівця соціально-педагогічної та соціально-психологічної сфери є консультативна робота. Дослідження сучасних вчених підтверджують, що консультування є формою соціально-педагогічної допомоги, яка сприяє соціальному розвитку особистості, допомагає їй здійснювати власний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях, адекватно сприймати себе та оточуючих, розвиває у клієнтів навички подолання труднощів та вирішення проблем (Архипова С., Завацька Л., Заверико Н., Звєрєва І., Лактіонова Г., Лях Т., Майборода Г., Нікітіна Н., Клочан Ю., Плахотнік О., Пожидаєва О., Тютюнник О., Овчарова Р., Трубавіна І., Шакурова М. та ін.). Окремі аспекти теорії та практики консультативної діяльності знаходять своє відображення у працях М. Дьяченко, М. Захарова, М. Калугіна, П. Перепелиці, Б. Федоришина (проблеми професійного консультування молоді); Н. Лавриченка, М. Тименко, М. Туленкова (вивчення зарубіжного досвіду консультування молоді); Моховікова А. М. (телефонне консультування як різновид соціально-психологічної допомоги, соціальний супровід дітей та молоді).

Телефон довіри /ТД/ є спеціалізованим формуванням ЦССДМ або самостійною спеціалізованою службою, яка надає кваліфіковану екстрену консультативну допомогу /анонімну та безкоштовну/ по телефону підліткам, молоді, окремим категоріям населення, що переживають кризові ситуації або потребують довідкової інформації з різних питань. Основними завданнями роботи служби ТД є надання психолого – педагогічної та соціальної підтримки абонентам у вирішенні їх складних життєвих ситуацій; запобігати негативним явищам у молодіжному середовищі; організовувати теоретичну та практичну діяльність щодо поширення послуг телефонного консультування , професійних контактів з спеціалізованими службами у нашій країні та за кордоном.

На сьогодні служби ТД можна диференціювати за такими ознаками: орієнтованість на певну цільову групу (за віковою, проблемною або соціальною ознакою), за основним методом роботи (телефонна психотерапія, телефонне консультування, «дружня допомога»), за їхнім статусом (державні, приватні, муніципальні, благодійні), за кадровим складом (професійні, волонтерські) [5, с. 465].

Консультативна допомога по телефону має низку переваг. По-перше, вона доступна, оскільки більшість ТД працює щодня і цілодобово, а саме звернення по телефону можливе в тих випадках, якщо нема змоги зустрітися з консультантом особисто. По-друге, консультації по ТД безкоштовні. По-третє, дотримується анонімність як абонента, так і консультанта, і конфіденційність спілкування гарантується. Нарешті, Телефон Довіри призначений не для організації традиційної психотерапії, а певним чином для того, щоб людина могла знайти співбесідника, позбутися емоційної напруги, поділитися своїми переживаннями, отримати підтримку для зміни свого обтяжливого емоційного стану.

У процесі телефонного консультування проявляються його особливості, а саме: – опосередкованість консультативного характеру телефонної допомоги, що підвищує відчуття безпеки і самооцінку (наприклад, у осіб з суїцидальними нахилами);-

можливість перервати контакт у будь-який момент, що є дуже привабливим для осіб з підвищеною чутливістю до психологічної безпеки; – "ефект обмеженої комунікації", оскільки спілкування здійснюється по єдиному, акустичному каналові, що посилює вербалізацію ситуації, яка переживається, і тим самим сприяє ефективному відреагуванню, понижує рівень тривоги: – "ефект довірливості": властивість телефонного зв'язку — звучання у безпосередній близькості голосів абонента і консультанта — сприяє швидкому встановленню контакту та довіри. Існують і певні незручності у роботі телефонної служби: перешкоди та шум на лінії можуть ускладнювати контакт; консультант позбавлений невербальної інформації про поведінку абонента; можливість для абонента будь-якої хвилини перервати розмову ускладнює роботу консультанта. Суб'єктивні та об'єктивні фактори впливають на успішність управління процесом консультативної взаємодії між його учасниками. Серед них такі як: недостатня професійна підготовка, брак практичного досвіду; неадекватність професійних очікувань, ролей, меж (щодо результатів консультативної роботи та критеріїв її успішності, надмірна ідентифікація з клієнтами/абонентами); недостатній рівень емоційної та соціальної підтримки з боку колег, керівників; недосконаліть організаційних структур та процесу роботи; брак заохочень; недостатня участь у прийнятті рішень та відповідальність без повноважень; особистісні якості (сором'язливість, невпевненість у собі, надмірна м'якість); специфічні фактори (наприклад, етичні дилеми) [9; 11].

Таким чином, для ефективної роботи консультативної телефонної служби є підвищені вимоги як до технічного забезпечення станцій ТД, так і до кваліфікації її працівників. Важливим аспектом підготовки фахівців сфери надання консультативних послуг через службу Телефону довіри є оволодіння майбутніми спеціалістами технологією ведення консультативної бесіди як основи професійної взаємодії у системі «абонент-консультант» та розвитку професійних якостей спеціаліста служби ТД.

Кочюнас Р. вважає, що прояв у консультанта таких характеристик зрілої особистості, як: глибокий інтерес до людей, наслідком чого є толерантність у спілкуванні з ними; чутливість до установок і поведінки інших людей: емоційна стабільність і об'єктивність; здатність поважати права інших людей, сприймання інших людей як спроможних вирішувати свої власні проблеми і приймати на себе відповідальність – все це може розглядатися як важлива умова ефективності консультування абонентів ТД. Амінов Н.А. серед таких умов виділяє комунікативні уміння консультанта, силу впливу на поведінку інших людей та інтегративну чутливість до об'єкту, процесу і результату своєї діяльності [6].

Абрамова Г.С., Обозов М.М., Молоканов М.В. відзначають, що консультант має володіти здатністю до емоційного проникнення у світ іншої людини, емпатії, надання емоційної підтримки і допомоги, володіти необхідним ступенем особистісної та соціальної відповідальності, відкритістю, комунікабельністю, стресостійкістю. Крім того, однією з особливо значимих характеристик консультанта є його толерантність, тобто, визнання права на існування та прийняття культурних, релігійних, расових, поведінкових, ціннісно-смислових та інших відмінностей між людьми [1].

Зміст професійної діяльності та основні дії (техніки) консультанта полягають в наступному: вислуховування, консультування, інформування абонентів ТД, за необхідності — застосування прийомів психотерапії в рамках телефонного консультування; ведення необхідної службової документації;участь у групових видах роботи (навчання, підвищення кваліфікації, тренінг, супервізія).

Робота на Телефоні довіри передбачає певні вимоги щодо якості підготовки консультанта та рівня його освіти /фахівці професійної служби ТД — лікарі,психотерапевти, психологи, соціальні педагоги, педагоги, соціальні працівники/. Молодіжні /студентські/ лінії Телефонів довіри, підліткові Телефони довіри, – приклади волонтерської моделі спеціалізованої служби, консультанти якої можуть працювати за

методом «рівний-рівному» та навчаються за спеціальними програмами підготовки волонтерів до роботи на Телефоні довіри.

Результати аналізу досвіду підготовки студентів-волонтерів до роботи на молодіжній студентській лінії Телефону довіри у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя під керівництвом доцента Борисюк С.О. [3] допомогли визначити певні позиції рекомендаційного характеру:

- Підготовка волонтерів ТД до консультативної бесіди включає теоретичні та практичні заняття , тому ефективною формою навчання буде семінар-тренінг.

- Обов'язковим елементом підготовки волонтерів повинен бути особистісно-орієнтований тренінг, спрямований на виявлення особистісних проблем самих учасників освітнього проекту та закріплення умінь самодопомоги щодо їх вирішення.

- Структурно-логічна схема підготовки слухачів до консультативної бесіди передбачає проходження декількох етапів: особистісний тренінг; спостереження за роботою досвідчених консультантів; теоретичну та практичну підготовку в галузі соціально-педагогічного, психологічного консультування; моделювання ситуацій телефонного консультування; роботу під керівництвом супервізора; самостійну роботу.

- Зміст підготовки спрямований на ознайомлення слухачів з сучасними проблемами організації психологічної допомоги, основними консультативними парадигмами, конкретними психотехніками консультативної роботи.

- Практична спрямованість та результативність освітнього проекту щодо підготовки студентів-волонтерів до роботи на молодіжній лінії ТД проявляється у розвитку умінь слухачів встановлювати та підтримувати контакт; визначати емоційний стан клієнтів за вербальними та невербальними ознаками; використовувати прийоми активного слухання; надавати кваліфікований зворотній зв'язок у процесі спілкування; здійснювати переконливий вплив на відповідні категорії клієнтів; правильно будувати свою поведінку в емоційно напружених ситуаціях; аналізувати власну поведінку в ситуаціях взаємодії; застосовувати психотехніки різних консультативних парадигм відповідно до індивідуальних особливостей клієнтів (вихованців, абонентів) та характеру звернень; використовувати прийоми саморегуляції власного емоційного стану та самодопомоги у складних життєвих ситуаціях.

Практика показує, що консультант служби ТД має справу з різною групою населення за віком, статтю, рівнем особистісного розвитку /рівнем клієнта/. Крім того, на роботу ТД впливають особливості самого міста /великого чи малого/, спеціалізація служби ТД та якість обізнаності населення про наявність такої послуги.

Разом з тим, залишається на сьогодні недостатньо розкритим у науковій літературі питання маркетингових аспектів щодо розвитку сфери телефонних консультативних послуг /зокрема, через служби ТД/. Тому ми поставили за мету вивчити особливості змісту очікувань студентської молоді щодо привабливої для неї рекламної продукції про надання консультативної допомоги людям у стані емоційної кризи.

Наш дослідницький інтерес в даній проблематиці зосередився на вивченні того, як сучасна молодь розуміє і бачить для себе консультативні послуги/ психологічного характеру/ та стимули для їх отримання у рекламній продукції.

У березні-квітні 2012 року було опитано 300 осіб віком 20-40 років, чоловіків та жінок, що проживають в м. Києві, м. Ніжині, м. Прилуки, м. Новгород-Сіверському Чернігівської області та навчаються за спеціальністю соціальна педагогіка і практична психологія у Ніжинському державному університеті ім. М.Гоголя за денною та заочною формами навчання.

Респондентам було поставлене питання : «**Якою** і **про** що має бути **для Вас реклама,** щоб зацікавила і спонукала **звернутися** на консультацію /на Телефон довіри/ до психолога**?»**

Результати аналізу відповідей майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери представляються за їх рейтингом у спадаючій послідовності.

Найбільше очікувань респондентів (82%) щодо реклами послуг у сфері консультативної практики стосується її локанічності ("без зайвих слів") та конкретності ("зрозуміла, не замислувата").

Деякі респонденти хочуть конкретно бачити рекламу такою: "Я не смогу решить за Вас все, я научу как с этим жить" (40 р., жін.); "Измените свое мышление и воспользуйтесь результатом!" (43 р., чол.); "Година відвертості та розуміння" (23 р., чол.); "Делікатно, конфіденційно відповімо на ваші питання, разом здолаємо проблеми та перешкоди на шляху до особистого щастя. Будьте з нами!"; "Є проблема – потрібно її вирішити!" (27 р. жін.); "Знання – нічого. Знання про себе – все!" (25 р., чол.).

Наступна позиція в рейтингу очікувань щодо реклами консультативних послуг така: привабливість рекламної продукції для респондентів підвищується , якщо зазначити у рекламі перелік послуг (80% респондентів), серед яких вказувати як основні форми роботи – консультації, бесіди, тренінги — так і конкретні актуальні теми стосунків у сім'ї, виховання дітей, пошуки власного "Я" тощо.

Третє місце у рейтингу належить побажанню респондентів щодо включення до реклами інформації про компетентність, кваліфікацію, освіту консультантів, досвід їх роботи; певний бренд, логотип (76% опитуваних). В дану категорію відносимо побажання 12% респондентів побачити фото консультантів: "Для мене дуже важливим фактором є зовнішність консультанта. Я маю на увазі не колір волосся, і не стиль одягу, і, навіть, не стать. Це повинно бути щось таке, що притягує: посмішка, голос, погляд. Тобто я повинна подивитися на людину- і у мене до неї "прокинеться" довіра, яка йде з середини, з серця. Це важко по-іншому пояснити" (21 р., жін); "Має бути фото консультанта, якщо його обличчя викликає довіру – звернуся на консультацію"(30 р., жін.).

Майбутні клієнти/ абоненти (27%) рекомендують у рекламі чітко зазначати організаційні моменти (телефон, адресу, час/графік роботи).

Певна категорія респондентів (20%) особливої уваги надають оформленню рекламної продукції щодо специфічних послуг ("підбір палітри кольорів, що несуть позитивну інформацію "). Наприклад, думки опитуваних майже порівну поділяються щодо яскравих (15%) і неяскравих (13%) кольорів у рекламі: "Реклама має бути світлою, доброю, такою, щоб потенційний клієнт, побачивши її, захотів прийти / зателефонувати у консультативну службу та розповісти про все, що турбує. (23 р., чол.); «Можливо, побачити рекламу потрібно з сірих тонів, а після допомоги спеціаліста, коли клієнт уже бачить певні варіанти виходу зі складної ситуації-тоді сірі кольори реклами змінюються на райдужні" (22 р., жін); "Не досить яскрава, щоб не створювала великої надії, ще до консультації" (23 р., жін); "Має бути неяскравий зовнішній вигляд (обмежуватися 3-ма кольорами), оскільки я маю проблему, а не радісне повідомлення для консультанта" (41 р. жін.).

Часто у відповідях респондентів зустрічається поєднання очікувань щодо кольорового оформлення реклами і такої її характеристики як переконливість та ненав'язливість (10%).

Значна частина опитуваних очікує рекламу метафоричного змісту (20%), рекламу у формі малюнку чи таку, що містить малюнок (11%): "Мене б вразила і привернула увагу реклама "закодована": оголошення про "щось", але про що конкретно не сказано, яскрава і сучасна" (35 р., жін); "У рекламі повинен бути драйв!" (25 р., жін).

Першу консультацію (стаціонарну) безкоштовною хочуть бачити 6% респондентів. 17% опитуваних сподіваються , що реклама має бути доступною ("попадалась на очі, коли потрібно", "поширена у людних місцях", "реклама в газетах та відеороликах").

Виокремлюються у певну групу 12% респондентів, які зазначають, що основне – це власна потреба клієнтів/ абонентів у консультації та пошук послуг консультанта не за рекламною продукцією, а за принципом "теплого кола" (поради знайомих, досвід значущих для клієнтів людей).

Висновки. У цілому, маркетинг психотерапевтичних і психологічних послуг – це комплексне питання, що стосується кількох аспектів: promotion (просування на ринку);

project (проектний підхід до реалізації послуги); profit (розуміння вигоди кожною зі сторін); people (орієнтація на клієнта); price (цінова політика); place (мікро- та макро-географічні фактори);product (якість продукту-послуги). Результати проведеного опитування є не тільки цікавими і певним чином несподіваними, а ще й відображають за змістом названі вище маркетингові позиції щодо поширення консультативних послуг. Наступним етапом даного дослідження буде створення рекламної продукції відповідно до очікувань респондентів та апробація її серед студентської молоді м. Києва та чернігівського регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1.Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: Теория и опыт: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Г. С. Абрамова. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

2.Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта. / Пер. з англ. О. Абесонової. – [навч. посібн.]. – К.: Сфера, 1998. – 342 с.

3.Борисюк С. О. Досвід використання Позитум-підходу у підготовці студентів-волонтерів Телефону Довіри // Научно-практический журнал «Позитум Украины»-Украинский институт позитивной Кросс-культурной психотерапии и менеджмента – 2007, №1, С. 50-54.

4.Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога.навчальний посібник для ВНЗ.-К.:Видавничий дім "Слово",2008.-240 с.

5.Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.

6.Кочюнас Р. Основы психологического консультирования/ пер.с анг. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.

7.Моховиков А.Н. Телефонное консультирование / под ред. и с предисловием док.мед.наук В.Е.Когана.– М.: Смысл,1999.– 410 с.

8. Плахотник О. В. Технологический подход к личностно-ориентированному воспитанию студентов в условиях социокультурной среды вуза. – Известия Академии педагогических и социальных наук, – М.: Издательство Московського психолого-социального института Издательство НПО „МОДЕК», 2008. – Т.1. - С.411-416.

9. Практичний досвід роботи спеціалістів спеціалізованих соціальних служб та партнерських організацій Київського міського центру соціальних служб для молоді / Упоряд. К. С. Шендеровський. – К.: ДЦССМ, 2003. – 384 с.

10. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.

11. Телефон доверия: метод. рекоменд. / Зверева И. Д., Лактионова Г. М. – К., ДЦССМ, 1998. – 24 с.

12.Трубавіна І. М. Концепція „допомоги та самодопомоги" в соціальній роботі в Україні / І. М. Трубавіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 3. – С. 44-51.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

УДК 37.013.43(100)

к. пед. н., проф. **Логвиненко Т. О.**
(ДДПУ ім. І.Франка **)**

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ АСОЦІАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена розгляду суті професійних компетенцій фахівців соціальної сфери, що сформульовані в концепції Міжнародної асоціації соціальних педагогів. Проаналізовано їх різні види та змістова суть їх окремих груп. Зроблено акцент на необхідності підвищення якості професійної підготовки працівників соціально-педагогічної сфери у відповідності з сучасними вимогами та виробленні спільних підходів у різних країнах до цього завдання.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, соціальний педагог, компетенція, Міжнародна асоціація соціальних педагогів.

Статья посвящена рассмотрению сути профессиональных компетенций специалистов социальной сферы, которые сформулированы в концепции Международной ассоциации социальных педагогов. Проанализированы их разные виды и содержательная сущность их отдельных групп. Сделан акцент на необходимости повышения качества профессиональной подготовки работников социально-педагогической сферы в соответствии с современными требованиями и разработке совместных подходов в реализации этой задачи.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, компетенция, Международная ассоциация социальных педагогов.

The article is devoted to the problem of the content of professional competences of social pedagogues formulated in the conceptual framework of the International Association of Social Educators. Their different types and context are under analysis. The stress is made on the necessity of raising the quality of professional training of socio-pedagogical sphere workers on accordance with modern requirements and working out mutual approaches in realization this task.

Key words: socio-pedagogical activity, social pedagogue, competency, the International Association of Social Educators.

Постановка проблеми. Професійна підготовка соціальних працівників/педагогів у сучасних умовах активізації соціально-педагогічної роботи є актуальною для багатьох європейських країн. Зростають вимоги до таких її аспектів як завдання, зміст, технології, якість здійснення.

Проблеми соціальної та соціально-педагогічної роботи, професійної підготовки до неї та формування фахової компетентності досліджують вітчизняні науковці: Безпалько О.В., Вайнола Р.Х., Звєрєва І.Д., Кононко О.Л., Масол Л.М., Поліщук В.А., Савченко О.Я., Терещук Г.В., Харченко С.Я., Ярошенко О.Г. та інші.

В останні роки у зв'язку з положеннями Болонського процесу суттєвого значення, як у теоретичному, так і практичному контекстах, набувають питання формування компетенцій майбутніх соціальних педагогів та їхньої реалізації на практиці. Як відносно нова, ця проблема стала предметом вивчення не тільки окремих дослідників, а й Міжнародної асоціації соціальних педагогів, а також Європейської асоціації. Це пов'язувалося з необхідністю підвищення якості професійної підготовки працівників соціальної сфери, виробленням спільних підходів у різних країнах до цього завдання, що вимагало, в свою чергу, відповідного теоретичного обґрунтування у вигляді певного документу. Особливості цього творчого процесу розкрив Президент Міжнародної асоціації соціальних педагогів Бені Андерсен [1]. Аналізуючи мету створеного документу під назвою "Професійні компетенції соціальних педагогів", він зупинився на деяких особливостях його виходу в професійне середовище. Цей документ мав базою матеріали

Європейського Бюро Міжнародної асоціації соціальних педагогів під назвою "Загальна платформа для соціальних педагогів у Європі" (2005 р.), основною метою якого була розробка комплексу критеріїв для необхідного рівня компетенцій професійних соціальних педагогів. Розроблені матеріали розглядалися на у 2005 році на першому симпозіумі професійних асоціацій, після чого одержали затвердження на другій зустрічі. Вони публікувалися під наданою раніше назвою. Після презентації на Світовому конгресі Міжнародної асоціації соціальних педагогів (листопад 2005 р.), документ викликав значну зацікавленість у його учасників. Рада Асоціації у травні 2006 року розіслала його у різні регіони Міжнародної Асоціації під дещо зміненою назвою: "Професійні компетенції соціальних педагогів". Отже, опублікований і розповсюджений матеріал щодо компетенцій соціальних педагогів, які повинні формуватися в навчальному процесі та реалізуватися і зміцнюватися в професійній практичній діяльності, пройшов певні етапи обговорень, уточнень, поглиблень, в загальному – удосконалення.

***Мета статті*:** розкрити концептуальні підходи міжнародної науково-педагогічної спільноти стосовно професійних компетенцій соціальних педагогів.

Структурно зміст матеріалів розкривається в декількох частинах. Центральна роль за сутністю та об'ємом викладу відведена аналізу різних видів компетенцій соціального педагога. Перед ним йде короткий вступ та вимоги до підготовки соціальних педагогів, після аналізу компетенцій – подано вимоги до етичних засад професійної роботи соціальних педагогів, цілі та принципи етичного кодексу. Питання компетенцій соціального педагога аналізуються в логічних зв'язках із рядом понять соціальної педагогіки, соціально-педагогічної роботи та підготовки до неї. Відзначимо з них найсуттєвіше.

Соціальна педагогіка розглядається як теоретична основа соціально-педагогічної роботи і як професія. Соціально-педагогічна робота стосується дітей. молоді та дорослих. Вона, в основному, спрямована на осіб із особливими потребами, неповносправних, бездомних, розумово відсталих, алкоголе- та наркозалежних тощо. Цей вид діяльності дуже діалектичний, постійно розвивається щодо цільових груп, форм, методів і засобів здійснення. Важливу роль у соціально-педагогічній роботі відіграють підтримка, профілактика, запобігання маргіналізації, соціальній ізоляції, забезпечення соціальної взаємодії з метою підтримки і допомоги незахищеним особам, групам ризику для розвитку ними своїх власних ресурсів. Ці процеси базуються на Всесвітній декларації прав людини, прийнятій ООН, на розумінні цінності кожної окремої особистості незалежно від раси, національності, статі, віку, віри, соціального, економічного та інтелектуального статусу в суспільстві. Соціальна педагогіка обумовлена рядом гуманітарних і соціальних наук: психологією, соціальною психологією, філософією, соціологією, етикою тощо.

Методи соціально-педагогічної роботи включають догляд, виховання, втручання, розвиток середовища життєдіяльності тощо. Метою є соціалізація особистості.

Для здійснення різносторонніх професійних завдань, що передбачають втручання в життєві умови людей, соціальні педагоги повинні мати ґрунтовну базову освіту, одержану в університетах або коледжах відповідного рівня тривалістю у 3-4 роки повно денного навчання. Одержана освіта повинна відповідати професійним компетенція, розробленим для соціального педагога. У зв'язку з цим ставляться певні вимоги до навчального закладу: він має розвиватися, залучатися до експериментальних проектів, здійснювати підготовку фахівців спільно з установами практичної діяльності, зокрема за проведення соціально-педагогічної практики несуть відповідальність як представники навчального закладу, так і установ, у яких вона проводиться.

Основне цільове спрямування документа полягає в аналізі суті поняття "компетенції" соціального педагога, визначенні їхніх видів із відповідними характеристиками. Під "компетенціями" розуміється здатність соціального педагога ефективно діяти при вирішенні конкретного завдання, ситуації, реалізації змісту соціально-педагогічної роботи на основі знань, різносторонніх умінь та навичок

(інтелектуальних, соціальних, практичних), необхідним керуючись необхідним оцінним ставленням та мотивацією. Підкреслюється, що компетентність соціальних педагогів може бути охарактеризована як синтез знань, умінь та навичок, теоретичних підходів різних дисциплін. Виділено два виміри компетентності соціальних педагогів: фундаментальний та центральний, кожен з яких має свої компетенції. Перший – відтворює здатність соціальних педагогів діяти, здійснювати рефлексію та втручання в різних практичних контекстах. Другий – пов'язаний з доцільним, відповідним врахуванням соціальними педагогами перспектив і умов соціально-педагогічної роботи.

Серед фундаментальних компетенцій розрізняють: компетенції втручання, оцінювання, рефлексії. Компетенція втручання означає, що соціальний педагог повинен діяти безпосередньо в реальній ситуації відповідно до потреб дитини чи дорослої людини найбільш доцільно та ефективно. При цьому дії можуть бути вмотивовані інтуїцією або знанням (теоретичним, чи побудованому на досвіді). Оцінювальна компетенція полягає в здатності соціального педагога оцінювати залежність між наміром, дією і результатом. Компетенція стосовно рефлексії передбачає здатність соціального педагога розмірковувати, аналізувати, досліджувати проблеми професійної сфери, виходячи з розвитку професії, її загальноприйнятого осмислення та визнання професіоналами і громадськістю.

Центральні компетенції охоплюють велику групу конкретних компетенцій. До неї входять: особистісна, соціальна, комунікативна, організаційна, системна компетенції. Вона охоплює також компетенції розвитку і навчання, теоретичних знань, управління, культурологічні, творчі компетенції.

Особистісна компетенція побудована на взаємозв'язках між соціальним педагогом і клієнтом. Її суттєвими виявами є відданість своїй праці, великий ступінь емпатії, душевного, гуманного ставлення до дитини чи дорослої людини з диференційованим підходом до клієнтів у залежності від їхніх потреб. Особистісну компетенцію характеризує почуття відповідальності, добросовісності, професійна етика і мораль.

Соціальна і комунікативна компетенції засновані на врахуванні того, що соціально-педагогічна робота здійснюється з залученням значної кількості суб'єктів , груп людей (дітей, батьків, родичів, різних професійних груп, організацій тощо.) Це вимагає уміння налагоджувати з ними конструктивні контакти, домагатися узгодженості стосовно цілей, методів і засобів спільних дій. Важливою при цьому є здатність соціальних педагогів розв'язувати можливі конфлікти. Суттєву роль у цій групі має міждисциплінарна взаємодія. Отже, ці компетенції вимагають здатності до:

- роботи в команді з колегами на основі знань про технологію створення команди;
- співпраці з батьками та родичами дітей;
- використання методів міждисциплінарної співпраці;
- здійснення комунікації на багатьох рівнях;
- аналізу проблем і складних життєвих ситуацій на основі існуючих соціальних та психологічних знань про них;
- здійснення функцій дорадництва та супроводу (опіки) на основі теоретичних підходів та практичних умінь використання різноманітних технологічних методів;
- розв'язання конфліктів з опорою на знання та ефективні методики [1].

Щодо організаційних компетенцій наголошується, що це здатність визначати цілі, планувати, ініціювати, структурувати, виконувати, координувати, оцінювати різної складності завдання, соціально-педагогічні дії, процеси, проекти з цільовою спрямованістю на окремі особистості та групи. Необхідним є знання загальних адміністративних правил, наприклад, ведення документації, оцінювання, менеджмент зустрічей з окремими особами та групами тощо. Системні компетенції, в значній мірі, обумовлені специфікою, спрямованістю соціально-педагогічної роботи, тими соціальними впливами й умовами, в яких вона відбувається. Соціально-педагогічна робота існує не ізольовано, а тісно інтегрована в такі соціальні явища та інституції як політичний устрій, законодавство, громада, громадська система, соціальні інституції,

батьки тощо. Робота соціального педагога становить частину загальної складної соціальної системи. Він повинен:

- мати ґрунтовні знання і бути здатним організовувати роботу у відповідності з законодавством, правилами і угодами, що складають нормативну основу роботи соціального педагога;
- мати знання діяльності адміністративних систем та їхнього менеджменту
- бути здатним діяти в громадських і приватних адміністраціях відповідно до діючих рішень та наказів.

Компетенції розвитку і навчання тісно пов'язані з розвитком суспільства, змінами в політичних пріоритетах, появою нових дослідницьких знань про соціально-педагогічну роботу, що вимагає від соціального педагога готовності до змін, володіння інструментом власного розвитку. Соціальний педагог відповідно має бути спроможним:

- розвивати свої професійні компетенції і теоретичну базу шляхом навчання;
- брати участь у офіційних та неофіційних навчальних процесах;
- здійснювати критичну рефлексію і оцінювати власну роботу;
- включати аналіз, розвиток і дослідницькі результати у виконання і розвиток соціально-педагогічної роботи тощо.

Із розглянутими компетенціями тісно взаємодіють ті, що стосуються володіння теорією. Сучасна соціально-педагогічна практика базується на соціальній педагогіці, яка будує свою власну систему категорій і понять. При цьому вона спирається на професійну практику, поєднану з елементами педагогіки, психології, соціології, антропології тощо. Володіння знаннями з цих наук забезпечує теоретичну основу професіоналізму соціальних педагогів, котрі у цьому контексті повинні:

- бути добре обізнаними з базовими, загальновизнаними і переважаючими педагогічними та соціально-педагогічними теоріями;
- вести пошук та одержувати сучасні знання, на які спиратися у своїй діяльності;
- бути здатними обґрунтовувати та аналізувати свої дії та заходи на основі визнаних теорій та методів;
- бути спроможними здійснювати внесок у продукування знань на основі рефлексії та досвіду соціально-педагогічної роботи.

У документі підкреслюється суттєвість і тих компетенцій, які є необхідними для керівництва соціально-педагогічною професією. До них віднесено: опанування термінологією і поняттями професії та участь у її створенні; здатність впливати і вирішувати моральні проблеми; участь у дискусіях та розробка необхідних документів, угод тощо. Зазначено, що професіоналізм соціального педагога включає і культурні компетенції, які стосуються використання в роботі культурних цінностей та різних культур. Вони передбачають створення стосунків між соціальним педагогом і клієнтом на засадах існуючої в суспільстві культури, знанні інших культур, культури установи та специфіки соціально-педагогічної діяльності, в якій відбувається спілкування. У "Професійних компетенціях" своєрідним підсумком виступають творчі компетенції. Відзначено, що соціальний педагог зобов'язаний володіти навичками творчості, використанням впливів рухів та музики.

Висновок. Наведений комплекс різноаспектних компетенцій обумовлює необхідність чіткого визначення конкретних завдань і технології їхнього формування у системному процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів із творчим підходом до проаналізованих положень.

ЛІТЕРАТУРА

1. The Professional Competences of Social Educators: A Conceptual Framework / Benny Andersen. – Copenhagen: AIEJI, 2006. – 32 p.

Рецензент: д. пед. н., доц. Дороніна Т. О.

УДК 37.013.42:371.13
к. пед. н., доц. **Лях Т. Л.** (КУ)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

У статті обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх соціальних працівників до організації та проведення соціальної експертизи; представлено досвід впровадження програми навчального курсу «Соціальна експертиза» для підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Завдання соціальної експертизи полягає в тому, щоб оцінювати вплив політичних, технічних, економічних, соціальних новацій на становище населення в цілому або його окремих соціальних груп. Тому майбутні соціальні працівники мають бути готовими виконувати роль експертів, організовувати та очолювати експертні групи.

Ключові слова: експертиза, соціальна експертиза, соціальний працівник.

В статье обоснована необходимость подготовки будущих социальных работников к организации и проведению социальной экспертизы; представлен опыт внедрения программы учебного курса «Социальная экспертиза» для подготовки студентов образовательно-квалификационного уровня «бакалавр». Задача социальной экспертизы заключается в том, чтобы оценивать влияние политических, технических, экономических, социальных новаций на положение населения в целом или его отдельных социальных групп. Поэтому будущие социальные работники должны быть готовы исполнять роль экспертов, организовывать и возглавлять экспертные группы.

Ключевые слова: экспертиза, социальная экспертиза, социальный работник.

In the article the need for future social workers in the organization and conduct of social expertise, the experience of program implementation of the course "Social expertise" to prepare students for educational qualification of "bachelor". The task of social assessment is to evaluate the impact of political, technical, economic, social innovation on the situation in the general population or specific social groups. Therefore, future social workers must be prepared to act as experts, organize and lead ekspretni group.

Keywords: assessment, social assessment, social worker.

Постановка проблеми. Сучасна політика та управління відчувають потребу в широкому спектрі науково-технічної, економічної, соціальної, правової та інших видів спеціалізованої експертизи. Метою проведення цих експертиз є пошук оптимального рішення тієї або іншої задачі, що відповідає заданим пріоритетам і критеріям. На цій основі експертиза сама стає значущим соціальним і політичним інститутом.

У всіх розвинених країнах давно стало нормою проведення експертизи на стадії підготовки документів і проектів, перед прийняттям офіційних рішень (державних, муніципальних, внутрішньовідомчих тощо). Як вид аналітичної, оцінної, прогнозної діяльності експертиза в даний час отримує розвиток у двох основних формах: елемента (стадії) процесу управління; виду консалтингової діяльності.

У першому випадку мова йде про корпоративну експертизу (або внутрішню експертизу), у другому – замовлену зовнішню експертизу, яка проводиться незалежними експертами.

У ряді інших видів експертиз особливе місце займає соціальна експертиза. Пов'язана з соціальними об'єктами і проблемами, вона отримує широке застосування зважаючи на широке коло різних управлінських рішень, що мають явні й приховані соціальні наслідки. Соціальна експертиза відповідає всьому різноманіттю цілей, об'єктів, методів і засобів соціальної політики, і тому вона виходить за галузеві рамки соціальної сфери (освіта, охорона здоров'я, культура, соціальне забезпечення, соціальне обслуговування, пенсійне забезпечення тощо).

Загальна задача соціальної експертизи полягає в тому, щоб оцінювати вплив політичних, технічних, економічних, соціальних новацій на становище населення в цілому або його окремих соціальних груп. Тому майбутні соціальні працівники мають бути готовими виконувати роль експертів, організовувати та очолювати експретні групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на широке застосування соціальної експертизи, її методологічне та методичне оформлення, а також нормативне та правове забезпечення в нашій країні знаходяться все ще в стадії розробки. У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів використовують праці Н. Болотіної, Р. Вайноли, Л. Вакуленко, Н. Заверико, С. Катаєва, Б. Литвак, Т. Семигіної, які досліджували технологію соціальної експертизи [1, 2]. Багато питань щодо організації та проведення соціальної експертизи, її методів і досі мають дискусійний характер.

Формулювання цілей статті. Тим часом, стаючи елементом процесу прийняття управлінського рішення, соціальна експертиза вимагає свого спеціального вивчення з позицій як користувача експертної інформації (органу / особи, що приймає рішення), так і виконавця робіт по соціальну експертизу.

Метою статті є висвітлення досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників до організації та проведення соціальної експертизи.

Виклад основного матеріалу. У 2012 році нами була розроблена та впроваджена програма курсу «Соціальна експертиза» відповідно до освітньо-професійної програми підготовки «бакалавр» напряму 6.130102 «Соціальна робота» Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є технологія соціальної експертизи як одна з провідних технологій соціальної роботи. Обумовленість застосування даної технології випливає з особливостей функціонування системи соціальної роботи, специфіки діяльності фахівців, характеристик об'єкта соціальної роботи. В першу чергу, необхідність застосування технології соціальної експертизи пов'язана зі специфікою завдань, що постають перед фахівцями установ соціальної роботи, які характеризуються складною формалізацією та проблемністю здійснення кількісного аналізу.

Метою соціальної експертизи є встановлення відповідності діяльності органів державної влади та інших соціальних інститутів соціальним інтересам громадян і завданням соціальної політики, формування пропозицій для досягнення такої відповідності.

Соціальна експертиза є оціночно-консультаційною діяльністю. Спектр застосування цієї технології в соціальній роботі досить широкий. Розгляд видів соціальної експертизи в рамках пропонованого навчального курсу дозволить майбутнім соціальним працівникам наочно показати сферу застосування технології соціальної експертизи.

Навчальний курс «Соціальна експертиза» є складовою частиною дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Міждисциплінарні зв'язки: «Теорія соціальної роботи», «Вступ до спеціальності «Соціальна робота», «Технології соціальної роботи», «Соціологія», «Соціальне проектування», «Основи соціальної політики», «Соціальна молодіжна політика».

Метою навчальної дисципліни «Соціальна експертиза» є: оволодіння студентами основами соціальної експертизи як інструменту вдосконалення управління соціальною сферою, а також на формування практичних навичок організації соціальної експертизи та використання її результатів.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Соціальна експертиза» є: ознайомлення з метою та завданнями соціальної експертизи; визначення прикладного значення соціальної експертизи; опанування організаційно-методичних основ проведення соціальної експертизи; ознайомлення із методами соціальної експертизи та відпрацювання навичок проведення соціальної експертизи.

Кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення дисципліни, становить 108 год., з них 16 год. – лекції, 12 год. – семінарські заняття, 4 год. –

індивідуальна робота, 60 год. – самостійна робота, 36 – год.самостійна робота з підготовки до екзамену, 4 год. – модульний контроль.

Програма навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів.

Розглянемо тематику модулів та перелік питань, які розглядають під час вивчення тем.

Перший змістовний модуль «Теоретичні основи та практичне значення соціальної експертизи» містить такі теми та питання:

Тема 1. Мета та завдання соціальної експертизи

Соціальний ефект управління: проблеми його обліку і оцінки. Місце досліджень соціальних ефектів в управлінському циклі. Соціальна експертиза: поняття, мета, об'єкти і предметна область.

Основні поняття теми: соціальна експертиза, облік, оцінка, соціальний ефект.

Семінарське заняття 1. Теоретичні основи соціальної експертизи (2 год.).

Тема 2. Прикладне значення експертизи

Інституційно-правові засади соціальної експертизи. Види експертиз і їх функціональне призначення. Функції соціальної експертизи. Суб'єкти соціальної експертизи та їх функції. Принципи організації експертизи. Організаційна схема проведення соціальної експертизи. Завдання і зміст робіт з організації експертної оцінки. Базові організаційні форми (моделі) соціальної експертизи. Фінансування соціальної експертизи.

Основні поняття теми: соціальна експертиза, види соціальної експертизи, функції соціальної експертизи, моделі соціальної експертизи.

Семінарське заняття 2. Практичне значення соціальної експертизи у соціальній роботі (2 год.).

Тема 3. Суб'єкти експертних оцінок

Вимоги, що пред'являються до експерта. Відбір експертів і формування експертних груп. Умови роботи експертів. Особливості та проблеми експертної діяльності.

Основні поняття теми: соціальна експертиза, види соціальної експертизи, експертна діяльність, експерт.

Семінарське заняття 3. Організаційно-методичні основи проведення соціальної експертизи у соціальній роботі (2 год.).

Підсумковий модульний контроль (2 год.)

Другий змістовний модуль «Методичні основи проведення соціальної експертизи».

Тема 4. Методи соціальної експертизи

Поняття методу експертизи. Класифікація методів соціальної експертизи. Методи і прийоми обробки експертної інформації.

Основні поняття теми: соціальна експертиза, метод, методи соціальної експертизи, класифікація, прийоми, обробка експертної інформації.

Семінарське заняття 4-5. Сутність методів соціальної експертизи (4 год.).

Тема 5. Результати соціальної експертизи та специфіка їх використання

Підготовка результатів соціальної експертизи. Вимоги до експертного висновку. Процедури прийняття підсумків соціальної експертизи. Використання результатів соціальної експертизи.

Основні поняття теми: соціальна експертиза, метод, методи соціальної експертизи, класифікація, прийоми, обробка експертної інформації.

Семінарське заняття 6. Підготовка результатів соціальної експертизи (2 год.).

Підсумковий модульний контроль (2 год.).

Для самостійної роботи студентам пропонується кілька завдань, що мають підсумовувати знання, отримані під час вивчення поточних тем курсу «Соціальна експертиза».

Теми, що виносяться для самостійної роботи студентів, безпосередньо пов'язані з матеріалом, який вивчається на поточних заняттях. Виконання завдань самостійної роботи вимагає від студента глибокого володіння матеріалом, отриманим під час

поточних занять, розвиває вміння самостійно досліджувати проблему шляхом пошуку й аналізу спеціальної літератури з різних галузей знань, розвиває вміння викладати та відстоювати власну точку зору.

Завдання виконуються у зошитах для самостійної роботи та подаються на підсумковому занятті відповідного модуля. Розглянемо детальніше питання самостійної роботи студентів.

Самостійна робота 1. Теоретичні основи та практичне значення соціальної експертизи

1. Соціальна експертиза: поняття, мета, об'єкти і предметна галузь
2. Інституційно-правові засади соціальної експертизи
3. Види експертиз та їх функціональне призначення
4. Функції соціальної експертизи
5. Функції суб'єктів соціальної експертизи
6. Принципи організації соціальної експертизи, які забезпечують її незалежність
7. Організаційна схема проведення соціальної експертизи
8. Завдання та зміст робіт з організації експертної діяльності
9. Базові організаційні форми (моделі) соціальної експертизи
10. Вимоги, які висуваються до експерта
11. Проблеми відбору експертів та формування експертних груп
12. Визначення умов роботи експертів

Самостійна робота 2. Методичні основи проведення соціальної експертизи.

1. Поняття методу експертизи
2. Класифікація методів соціальної експертизи
3. Методи і прийоми обробки експертної інформації
4. Підготовка результатів соціальної експертизи
5. Вимоги до експертного висновку
6. Процедури прийняття підсумків соціальної експертизи
7. Використання результатів соціальної експертизи

Наприкінці вивчення курсу студентам пропонується індивідуальне навчально-дослідне завдання. Індивідуальне навчально-дослідне завдання з курсу «Соціальна експертиза» – це вид науково-дослідної роботи студента, форма самостійного вивчення актуальних проблем, передбачених навчальною програмою курсу. Це початковий етап науково-педагогічного дослідження, воно обов'язково повинно містити результати власного пошуку і висновків, відображати певний рівень навчальної компетентності студента щодо вирішення поставлених завдань.

Виконання індивідуального навчально-дослідного завдання передбачає:

– вивчення, творче осмислення та систематизацію навчального матеріалу;

– роботу з нормативно-правовими документами, якими регламентується діяльність соціальних працівників;

– поповнення і поглиблення знань, умінь і навичок, здобутих під час аудиторної роботи;

– самостійний пошук інформаційних джерел (наукові видання, навчальна література, словники, довідники, каталоги, різнопрофільні енциклопедії, періодичні видання, збірники наукових статей тощо);

– роботу у мережі Internet для отримання найсучаснішої інформації щодо соціальної експертизи;

– обґрунтування висновків, власне бачення вирішення питань, які вивчаються;

– формування дослідницьких умінь студентів;

– розвиток самостійності, педагогічного мислення, творчих здібностей майбутніх соціальних працівників;

– активізацію пізнавальної діяльності студентів, поглиблення їх інтересу до професії соціального працівника, формування їх професійних орієнтацій, моральних цінностей.

У межах курсу «Соціальна експертиза» студентам пропонується як індивідуальне навчально-дослідне завдання – створення проекту, робота над яким складається з 8 етапів:

1. здійснити порівняльну характеристику соціальної експертизи та інших видів експертиз (за призначенням; основними завданнями; місцем експертизи у прийнятті управлінського або іншого рішення) на прикладі конкретних експертиз за вибором студента;

2. здійснити аналіз нормативного забезпечення державної і громадської соціальної експертизи на основі вивчення одного з нормативних і правових документів (закони, положення тощо) про проведення соціальної експертизи на державному, регіональному або місцевому рівні (за вибором студента);

3. здійснити аналіз діяльності суб'єктів державної та громадської соціальної експертизи на основі вивчення нормативних правових документів, які регламентують діяльність учасників соціальної експертизи (закони, положення, розпорядження тощо) і прикладів проведення соціальної експертизи цим органом;

4. провести аналіз організації процесу соціальної експертизи стосовно розподілу функцій суб'єктів експертизи, можливостей реалізації різноманітних організаційних моделей соціальної експертизи на основі вивчення нормативного правового документу (закон, положення) про проведення соціальної експертизи;

5. обґрунтувати та сформулювати вихідні положення для проведення соціальної експертизи: об'єкт експертизи (соціальний проект, нормативний і правовий акт, соціальна програма тощо); мета соціальної експертизи; учасники соціальної експертизи (замовник-організатор-виконавець); організаційна модель соціальної експертизи;

6. визначити кількісний та якісний склад експертної групи, методи її формування; сформулювати основні умови роботи організатора з цією експертною групою;

7. обрати доречний (і) метод (и) проведення експертизи обраного об'єкту; обрати вид (и) експертних оцінок, які будуть використані у межах обраного (их) методу (ів); обґрунтувати свій вибір і визначити, яка експертна інформація буде отримана за допомогою цього (их) методу (ів);

8. сформувати пакет підсумкової документації проведеної експертизи; визначити основні змістовні положення результатів цієї експертизи; запропонувати можливі варіанти оцінки якості результатів експертизи.

Оцінка за проект є обов'язковим балом, який враховується при виставленні підсумкової оцінки з навчального курсу «Соціальна експертиза».

Максимальна кількість балів за індивідуальне навчально-дослідне завдання – 30.

Наведемо приклад критеріїв оцінювання індивідуального навчально-дослідного завдання та максимальну кількість балів по кожному з них:

– формулювання мети і завдань роботи (2,5 бали);
– складання плану, чіткість і послідовність викладу матеріалу (2,5 бали);
– обґрунтоване розкриття проблеми, аналіз різних інформаційних джерел (наукових видань, навчальної літератури, періодичних видань, матеріалів мережі Internet), критична та незалежна оцінка різноманітних точок зору, позицій, аргументів (5 балів);
– зв'язок з реальною практикою, аналіз діяльності окремих організацій, конкретних проблемних ситуацій (5 балів);
– доказовість висновків, творчий підхід до виконання завдань (10 балів);
– якість оформлення роботи (5 балів).

Упродовж навчання студентам пропонуються лекції з використанням інтерактивних методів (рольових, ділових, інтерактивних ігор), практичні заняття, аналіз науково-педагогічної літератури та періодичних видань, бесіди, керовані дискусії, тренінг, складання графічних схем, моделей, робота з допоміжним матеріалом, складання словника, робота з різноманітними інформаційними джерелами в мережі

Internet, самостійна робота, розв'язання проблемних ситуацій, розробка методичних рекомендацій, експертних висновків, тестування тощо.

Вивчення студентами навчальної дисципліни «Соціальна експертиза» завершується складанням екзамену.

Висновки. Отже, розроблений та впроваджений нами курс «Соціальна експертиза» охоплює актуальні питання організації процесу соціальної експертизи і може бути рекомендований для підготовки майбутніх соціальних працівників. У результаті опанування курсу студенти ознайомлюються з основами організації та проведення соціальної експертизи, відпрацьовують навички, виступаючи у ролях «експерт», «керівник експертної групи», «організатор соціальної експертизи». Загалом, курс сприяє формуванню належного професійного рівня та готовності до роботи майбутніх соціальних працівників у цьому напрямі.

Навчальні досягнення студентів з дисципліни «Соціальна експертиза» оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів більше 100. Контроль успішності студентів з урахуванням поточного і підсумкового оцінювання здійснюється відповідно до навчально-методичної карти, де зазначено види й терміни контролю (набір модульних контрольних робіт, набір тестів, проблемні задачі, підсумкова робота для виміру залишкових знань).

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – К., Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

2. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Т. Ф. Алєксєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.] ; за ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 37.013

к. пед. н., доц**. Спіріна Т. П.** (КУ)

ПРОГРАМА МЕНТОРСЬКОЇ ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

У статті автор обґрунтовує потребу у впровадженні такої методики, яка б допомогла реалізації особистісного підходу до клієнта. Програма менторської підтримки є першою профілактичної програмою для вразливих груп населення, що піддаються ризику інфікування ВІЛ, зокрема, яка допомагає їм краще зрозуміти і змінити свою поведінку і зробити усвідомленість вибору в майбутньому. У ній поєднується робота за принципом «рівний-рівному», структурований зміст і вимірні результати. Метою програми є можливість надати учасникам програм зменшення шкоди наставника з цього співтовариства, який може надати їм підтримку в їх прагненні уникнути інфікування.

Ключові слова: клієнт, ментор, менторство, менторська підтримка, наставник.

В статье автор обосновывает необходимость во внедрении такой методики, которая бы помогла реализации личностного подхода к клиенту. Программа менторской поддержки является первой профилактической программой для уязвимых групп населения, подверженных риску инфицирования ВИЧ, в частности, которая помогает им лучше понять и изменить свое поведение и сделать осознанный выбор в будущем. В ней сочетается работа по принципу «равный-равному», структурированное содержание и измеримые результаты. Целью программы является возможность

предоставить участникам программ снижения вреда наставника из этого сообщества, который может оказать им поддержку в их стремлении избежать инфицирования.
Ключевые слова: клиент, ментор, менторство, менторский поддержка, наставник.

The article substantiates the need for the implementation of such methods, which would help implement personal approach to the client. Mentoring program is the first preventive program for vulnerable groups at risk of HIV infection, in particular, to help them understand and change their behavior and make awareness of choice in the future. It combines work on a "peer to peer" structured content and measurable results. The program aims to provide participants with the possibility of harm reduction mentor in this community that can provide them with support in their quest to avoid infection.
Keywords: client, mentor, mentoring, mentoring, mentor.

Постановка проблеми. Впровадження інновації в освітній процес завжди пов'язане з невизначеністю, ризиком того, що в теорії, здавалось би, обґрунтована, досконала ідея в освітній практиці може бути реалізованою в недостатньому обсязі для досягнення її цілей. Сучасна соціокультурна ситуація актуалізує питання підготовки кваліфікованого фахівця, котрий вільно володіє своєю професією, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням загальної і професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені праці вчених у галузі педагогіки вищої школи (І. Зязюн, В. Козаков, О. Плахотнік, Г. Тарасенко та ін.).

Інтерес викликають праці, пов'язані з формуванням нового педагогічного мислення, що є неодмінною умовою професійного удосконалення (О. Анісімов, Г. Гранатов, В. Зінченко, Ю. Кулюткин); педагогічної спостережливості (Л. Регуш); педагогічного прогнозування (В. Загвязінський); педагогічної рефлексії (Б. Вульфов, Н. Кузьміна).

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема профілактики ВІЛ-інфекції та формування відповідальної поведінки щодо власного здоров'я відображена у працях Ю. Калашникова, С. Корецкого, І. Пинчук, А. Щербинского та ін. Аспекти взаємодії державних і недержавних структур в сфері профілактики ВІЛ\СНІД висвітлено в роботах О. Кузьменка, С. Толстоухової, І. Звєрєвої, К. Шендеровського та ін.

Формулювання цілей статті. Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок, що проблема організації системи профілактики ВІЛ-інфекції та ризикованої щодо здоров'я поведінки дітей та підлітків груп найвищого ризику є недостатньо вивченою та теоретично необґрунтованою.

Це і спонукало нас до розгляду питання менторської підтримки вразливих груп населення.

Виклад основного матеріалу. Соціальні працівники відчувають потребу у впровадження такої методики, яка б допомогла реалізації особистісного підходу до клієнта. Згідно зі статистичними даними, у багатьох країнах кількість ВІЛ-інфікованих неухильно зростає. У свою чергу, дані досліджень показують, що неформальні, спрямовані на особисту роботу з людьми стратегії профілактики ВІЛ-інфекції, що здійснюються за методом «рівний-рівному», часто дають більш ефективні результати, ніж традиційні «знеособлені» кампанії. У зв'язку з цим виникає необхідність впровадження проектів, які були б орієнтовані не лише на зміну рівня знань про ВІЛ, але й на зміну поведінки, навичок і ставлення до інфекції і до свого здоров'я.

Програма менторської підтримки є першою профілактичної програмою для вразливих груп населення, що піддаються ризику інфікування ВІЛ, зокрема, яка допомагає їм краще зрозуміти і змінити свою поведінку і зробити усвідомленість вибору в майбутньому. У ній поєднується робота за принципом «рівний-рівному», структурований зміст і вимірні результати. Метою програми є можливість надати

учасникам програм зменшення шкоди наставника з цього співтовариства, який може надати їм підтримку в їх прагненні уникнути інфікування.

Існує чимало точок зору щодо визначення поняття «ментор». Ментор, походить з грецької міфології від Mentor'a – вихователя Телемаха сина Одисея, поема Гомера "Одисея" та означає – наставник, учитель, тренер, порадник [1]. В англійській мові поняття «mentor» означає: наставник, керівник, вихователь.

Англійському слову «ментор» еквівалента в українській мові немає. Якщо перевести слово «ментор» як «тренер», то ми викривлюємо значення, тому що в соціальній сфері за цим словом закріпилася репутація професіонала, когось, хто отримує за свою роботу гроші. Також близьким за значенням може бути слово «гід», так як ментор – це людина, яка задає напрям шляху і супроводжує на цьому шляху клієнта, звертаючи уваги на важливі моменти і допомагаючи їх правильно інтерпретувати. Але в той же час слово «гід» означає, що у своїй «екскурсії» гід швидше спостерігач, ніж учасник – позиція гіда відсторонена [4].

Найчастіше його можна перевести як «наставник», або «учитель». Але в обох випадках ми втрачаємо рівність позицій і в парі з наставником і вчителем обов'язково повинен йти учень.

Наставник – це людина, яка працює в організації і тому має безпосередній інтерес в розвитку ваших знань, навичок та міжособистісних стосунків, які можуть впливати на результати вашої роботи. Стиль наставника зазвичай директивний, тому що його основна мета – підвищити результативність компанії.

На відміну від наставника, ментор – це людина, яку ви самостійно обираєте, щоб досягнути зростання, а отже самостійно встановлюєте інтенсивність та напрямок навчання. Завдання ментора – допомагати вам тоді, коли ви просите про допомогу.

І хоча ці два терміни часто вживаються як синоніми, існує доволі суттєва відмінність між наставником та ментором. Перший призначається організацією, щоб допомогти вам досягнути цілі компанії, тоді як другого ви обираєте самі, щоб досягнути індивідуального зростання. З співробітником наставник працює у досить чітко позначених часових межах. Ментор же спілкується зі своїм підопічним тривалий час – початок і кінець їх спілкування не завжди чітко окреслені у часі.

У вітчизняній літературі наставництво розуміють як відносини партнерства між досвідченішим працівником і менш досвідченим його колегою. Такі відносини, значною мірою, товариські та дружні. Менторська підтримка вважається більш жорстким і авторитарнішим типом взаємин. Недарма ж, наприклад, кажуть «менторський тон». Це – тон, яким говорить старша за віком та/чи соціальним статусом людина з іншою, підлеглою. Менторський тон не допускає заперечень.

Ментор – це, перш за все, волонтер, який спілкується з клієнтом на одному рівні, який не вчить його і не повчає, а разом з ним досліджує одну за іншою теми. Від того, наскільки добре підготовлений ментор, який досвід має і чи підтримують його в організації залежить і те, чи зможе він дійсно допомогти клієнту. Від якості його волонтерської роботи залежить імідж, та навіть, престиж організації. Потенційним ментором необхідно дати зрозуміти наскільки важливу і цікаву роботу їм доведеться виконувати. Крім того, при підборі менторів необхідно керуватися критеріями відбору менторів:

- вік від 19 років;
- наявність волонтерського досвіду;
- особистий життєвий досвід;
- відсутність соціально-психологічних проблем;
- здатність навчатися і навчати інших;
- особиста зацікавленість бути ментором;
- особисті якості (комунікабельність, вміння встановлювати первинний контакт, ініціативність, толерантність, організованість, відповідальність, акуратність);
- участь у тренінгу для менторів.

Важливо розуміти, що бути ментором – це, в першу чергу, бути волонтером. Різниця тільки в тому, що завдання, які стоять перед ментором, вимагають набору певних знань і навичок, а також припускають високу ступінь відповідальності.

Менторська підтримка визначається як діяльність, яку виконує одна людина щодо іншої з метою допомогти їй ефективніше виконувати роботу і будувати кар'єру. Ментор – це, зазвичай, досвідченіший співробітник. Він, залежно від обставин, використовує різноманітні методи, зокрема, коучинг, тренінги, обговорення, консультування тощо.

Менторська підтримка полягає в переосмисленні принципу «рівний-рівному» та моделі індивідуального наставництва. Клієнтам пропонується не приймати чужу інформацію, а досліджувати власні причини того, що призвело до тієї чи іншої ситуації. Учасники – ментор та клієнт – працюють в зручному для них темпі, і їм надано можливість самостійно вибирати територію.

Новаторством менторства стало зміщення інформаційного компонента в сторону емоційного [2]. І хоча менторська підтримка також передбачає збільшення знання клієнтів, способи донесення інформації зміщуються з фронтального навчання на дискусійну форму, обговорення у формі повсякденного діалогу.

Основним нововведенням у проведенні менторської підтримки є те, що вона займає проміжне положення між програмами з професійного консультування та масовими інформаційними кампаніями.

Менторство – це не сеанси консультування. Робота проводиться індивідуально з кожним клієнтом, який може спілкуватися на різні цікаві для нього медичні та соціальні теми не з професійними медиками, чи соціальними працівниками Вашої організації, а з такою ж людиною, як і він сам.

Ментор і клієнт (люди різного віку, економічного становища, рівня освіти та етнічної приналежності) знаходяться в рівних умовах. Вони обидва діляться своїм досвідом, відкриваються один одному, показують свою вразливість прагнучи побудувати довірчі дружні відносини.

Ментор – це волонтер, який спільно з клієнтом працює за чітко структурованою програмою з метою підвищити рівень знань і навичок, а також вплинути на ставлення та поведінку клієнта, що надалі допоможе зберегти не лише фізичне здоров'я клієнта, а й психічне, соціальне, емоційне тощо. Крім того, двічі на місяць проходять робочі зустрічі менторів, на яких вони можуть познайомитися і обговорити свій досвід роботи.

То ж яка кваліфікація необхідна, щоб стати ментором?

На перших порах від потенційних менторів не потрібно ніякої кваліфікації, крім бажання і готовності допомогти тому, хто цього потребує. Тим не менш, волонтерів-менторів слід вибирати дуже ретельно, адже ментори повинні вміти чітко проводити межу між консультативною діяльністю і дружбою. Вони повинні одночасно тримати емоційну дистанцію як консультанти, а також відкриватися і ділитися своїми переживаннями як друзі. Ментори повинні завжди обдумувати, наскільки важливі для клієнта їх увага та інформація якою вони діляться. Вони не повинні використовувати клієнта як «жилетку, в яку можна поплакатися», і будь-яку інформацію, якою вони діляться, слід подати так, щоб допомогти клієнту.

Отже, як відбувається цей новий, але доволі важливий процес? Складається програма менторської підтримки, яку ментор використовує в роботі з клієнтом. Вправи і теми для обговорень обираються відносно проблеми, що вирішується та не містять надмірно жорстких рекомендацій. В цьому основна перевага програми. Хоча в програмі присутня структура, загальні теми. Розроблені вони таким чином, що дозволяє адаптувати вправи та обговорення для кожного конкретного випадку в процесі навчання [3].

Ідея роботи над темами полягає не в пошуку проблеми або в спробах її вирішення, а в тому, щоб змусити клієнта подумати про себе і своє життя в новому аспекті. Враховуючи те, що ментори не є ні професіоналами, ні співробітниками організації, вони ні в якому разі не працюють в якості консультантів. Вони не будуть приймати рішення

для клієнта, або замість нього, однак вони будуть намагатися допомогти клієнтові самому прийняти рішення.

Якщо, після знайомства клієнта з ментором, вони обидва приходять до висновку, що зможуть працювати разом, то настає час регулярних зустрічей. Проходити вони можуть у приміщеннях організації або в нейтральних громадських місцях (зустрічі вдома не рекомендуються) і, в ідеалі, їх періодичність повинна складати раз на два тижні, протягом 5- 6 місяців. Хоча, усвідомлюючи важливість повного залучення в процес ментора і клієнта, ефективним є надання можливості парам самим розробляти розклад їх зустрічей, відповідно тривалість роботи пари в програмі може в розумних межах зменшитися або збільшиться.

Після кожного заняття координатор по роботі з волонтерами опитує ментора (особисто або по телефону до початку наступного заняття), щоб упевнитися в тому, що у нього не виникло жодних проблем у спілкуванні. Якщо у координатора виникають які-небудь питання, він обговорює їх з ментором або, якщо необхідно, може втрутитися у відносини клієнт-ментор. Як правило, координатор не спілкується з клієнтом, крім тих випадків, коли виникають проблеми чи питання, або якщо клієнт сам просить про зустріч. Досвідчені ментори здійснюють тісний моніторинг прогресу відносин з кожним клієнтом і звітують перед координатором волонтерів, який при необхідності може втрутитися в процес. Існує дві причини, за якими необхідно проводити моніторинг відносин:

- потрібно уважно спостерігати за стосунками в кожній парі і направляти ці відносини в потрібне русло, щоб переконатися, що обидва учасники досягають успіху і знаходяться в безпеці.

- оцінити те, наскільки ефективно заняття вплинули на клієнта.

Відбір менторів проводиться серед активних волонтерів, які зарекомендували себе як відповідальні, комунікабельні й надійні помічники організації, добре знайомі з її діяльністю, поділяють її принципи та норми. Участь в програмі менторської підтримки може стати просуванням найактивніших і старанних волонтерів, підтвердженням вашого успішного спільного співробітництва. Запропонуйте посаду ментора волонтерам вашої організації, які зарекомендували себе з найкращого боку, в якості «підвищення».

Всі, хто хотів би стати ментором, повинні заповнити анкету. Анкетування можуть проводити як співробітники організації, так і безпосередньо координатор. Перед або після анкетування з потенційним кандидатом необхідно більш детально поспілкуватися, та звернути увагу на те, які тренінги волонтер проходив у вашій організації, які завдання і з яким результатом виконував, прояснити, наскільки він вмотивований працювати з клієнтом важливо враховувати досвід його волонтерської діяльності. Успішні кандидати, які найбільше відповідають критеріям на посаду ментора, запрошуються на тренінг. Лише після цього приймається остаточне рішення з приводу прийняття волонтера на посаду ментора.

Друга частина знайомства являє собою тренінг на тему «Яку користь може принести ментор», в ході якого майбутні ментори відпрацьовують основні навички ментора: активне слухання; підтримання спілкування в допустимих рамках; визначення ознак депресії і суїцидальних настроїв.

Тренінг триває два-три дні і може бути розділений на два тематичних тренінги. У першій частині увага сконцентрована на короткому інформуванні про мету й завдання менторської підтримки, а також на основних принципах консультування, таких як активне слухання, підтримання спілкування в допустимих рамках, визначення ознак депресії і суїцидальних настроїв. Під час цієї частини тренінгу потенційні ментори дізнаються про основні навички, які знадобляться їм для менторської роботи, а також про труднощі, з якими їм доведеться зіткнутися. Використовуються рольові ігри та групова робота для того, щоб учасники змогли перевірити свої навички під наглядом тренерів. Протягом цієї частини тренінгу координатор по роботі з волонтерами та тренери уважно спостерігають за прогресом кожного потенційного ментора. Якщо вони приходять до висновку, що хто-небудь з учасників за будь-яких причин не підходить на роль ментора, то вони повідомляють про це такому учаснику конфіденційно, після закінчення тренінгу.

Важливим аспектом є те, що оскільки ретельний контроль за роботою менторів здійснюється постійно під час їх роботи, вважається, що навчання – це безперервний процес розвитку, що дозволяє приймати спонтанні рішення, оволодівати новими знаннями та забезпечувати захист в той час, коли учасники працюють волонтерами.

У другій частині тренінгу в учасників також буде багато можливостей перевірити свої навички, хоча основним мотивом цього дня вважається більш поглиблене знайомство безпосередньо з менторством. Майбутні ментори спробують себе як в ролі менторів, так і в ролі клієнтів, і зможуть зрозуміти, якою буде форма їх роботи і яку роль в ній вони будуть виконувати. Перед початком тренінгу учасників попереджають, що тренери будуть за ними спостерігати в ході всього процесу навчання. Оволодіти протягом тренінгу навичками, необхідними для того, щоб бути хорошим ментором, такими, як активне слухання, емоційна відкритість, співпереживання тощо непросто. У цьому сенсі тренінг допомагає майбутнім менторам зрозуміти характер їх завдань, виявити і розвинути ті навички, які, ймовірно, у них вже є. В ході цього процесу роль тренерів полягає в тому, щоб спостерігати за учасниками і прийняти рішення щодо того, кому з учасників не вистачає необхідних навичок, щоб стати успішним ментором.

Після того, як ви відібрали всіх менторів, настає завершальний підготовчий етап – формування пар. Рішення про підбір пар повинно прийматися з урахуванням таких критеріїв.

Критерії підбору пар ментор-клієнт:

- більший багаж знань щодо конкретного питання у ментора, ніж у клієнта;
- схоже коло інтересів та хобі;
- співпадає час, у який клієнт і ментор готові зустрічатися;
- ментор і клієнт не є близькими знайомими;
- моніторинг пари «клієнт-ментор» після першої зустрічі;
- переважно робота в парі ровесників, або коли ментор старше свого клієнта [3].

Надзвичайно важливою є динаміка відносин в парі, етичні норми та професійні кордони, психологічний комфорт ментора під час його зустрічей з клієнтом. Наш ментор повинен відчувати, що він не один на один з клієнтом, а що поруч з ним завжди є команда, і він зможе знайти допомогу в той момент, коли вона йому знадобиться.

Як відомо, виділяють два основні види волонтерської діяльності: неконтрольоване і контрольоване волонтерство. До першої категорії відносять спонтанну допомогу друзям, знайомим, сусідам, наприклад, догляд за дітьми, догляд за хворими, кур'єрська допомога, допомога в ліквідації результатів стихійних лих. Неконтрольований тип волонтерства переважає в більшій частині комерційних, державних і недержавних структурах. До другої категорії відносять діяльність, яка контролюється і регламентується внутрішніми положеннями і документується в рамках роботи окремих організацій громадських, приватних і державних секторів. В обох випадках воно може мати стихійний або постійний характер. Для впровадження програми менторської підтримки потрібно переконатися, що волонтерство у Вашій організації є контрольованим та постійним.

Висновки. Отже можемо виділити кілька переваг менторської підтримки: клієнт отримує чітке бачення, оскільки зазвичай він занадто занурений в ситуацію, щоб зрозуміти її. Ментор зможе оцінити клієнта та його ситуацію безпристрасно та підказати, що можна покращити; клієнт починає відчувати відповідальність. Якщо ніхто не стежить за вашим прогресом, ви знайдете тисячу причин, чому вам не вдалося досягнути тих чи інших результатів. Дуже важко бути по-справжньому відповідальним перед самим собою; менторство повністю спрямовано саме клієнта. Він може скільки завгодно брати участь у програмах розвитку особистості, але там ніхто не запропонує йому такого індивідуального підходу, як це зробить ментор.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ментор [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // http://www.mentor.prom.ua.

2. Підготовка волонтерів до роботи у службі «Телефон Довіри» : [метод. посіб.] / [Н. П Архангельська, С. П. Бабарика, С. Я. Бєляєва та ін.]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 116 с.

3. Программа менторской поддержки. Методические рекомендации по внедрению в Украине. – К. : Международный Альянс по ВИЧ/СПИД, 2011.

4. Федорак Я. Яку користь може принести вам наставник чи ментор [Електронний ресурс] / Ярослав Федорак. – Режим доступу: //http://www.management.com.ua

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

УДК 37.013.42

к. пед. н. **Тимошенко Н. Є.** (КУ)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

У статті обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи; представлено досвід впровадження програми навчального курсу „Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи" для підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр". Метою навчальної програми є отримання студентами знань і вмінь, необхідних для організації та технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи для проведення безпосередньої роботи з різними категоріями користувачів соціальних послуг.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, організаційно-технологічне забезпечення, соціальні педагоги, навчальна програма.

В статье обоснована необходимость подготовки будущих социальных педагогов к организации технологического обеспечения социально-педагогической работы; представлено опыт внедрения программы учебного курса „Организационно-технологическое обеспечения социально-педагогической работы" для подготовки студентов образовательно-квалификационного уровня „магистр". Целью учебной программы является получение студентами знаний и умений, необходимых для организации и технологического обеспечения социально-педагогической работы для проведения непосредственной работы с различными категориями пользователей социальных услуг.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, организационно-технологическое обеспечения, социальные педагоги, учебная программа.

In the article the need for future social workers to the technological support of social and educational work, experience in implementation of the program presented the course "Organizational technology for social and educational work" to prepare students for educational qualification of "Master." The purpose of the program is getting the knowledge and skills necessary for the organization and process of social and educational work for direct work with different groups of users of social services.

Keywords: social and pedagogical work, organizational and technological support, social educators, curriculum.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна знаходиться на етапі становлення та розвитку громадянського суспільства на принципах свободи, творчості, гуманізму, милосердя. Цей доволі складний та тривалий процес обумовлюється суперечливою політичною і соціально-економічною ситуацією, яка склалася в державі.

Демократична держава Україна розглядає соціальні пріоритети як провідні напрями державної політики, намагається вирішити значну кількість соціальних

проблем шляхом залучення соціальних інституцій та неурядових організацій до соціально-педагогічної роботи.

Соціально-педагогічна робота – це систематичні заходи, що спрямовані на поліпшення пристосування людини до суспільства. Вона відрізняється від благодійницької діяльності своєю орієнтацією не тільки на допомогу у вирішенні повсякденних проблем, але і на розвиток у тих, хто цього потребує, техніки подолання труднощів та навичок самодопомоги. Однією з умов ефективної соціально-педагогічної роботи є достатня кількість людських та інших ресурсів для вирішення таких соціальних проблем, як: профілактика девіантної поведінки дітей та молоді, попередження ВІЛ/СНІД та ризикованої поведінки, соціальна реабілітація дітей та молодих людей з особливими потребами, ресоціалізація осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, соціальний супровід прийомних сімей тощо. Робота по організації забезпечення даної соціально-педагогічної роботи найчастіше є прерогативою соціального педагога. Тому перед вищими навчальними закладами, які готують майбутніх соціальних педагогів, постає завдання підготовки студентів до даної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти організаційного забезпечення соціально-педагогічної роботи розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах О. Безпалько, М. Лукашевича, Т. Семигіної обґрунтовано роль ресурсного забезпечення соціальної роботи та соціальної педагогіки в Україні. У дослідженнях Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, В. Лютого розкрито технологічний підхід до організації соціально-педагогічної роботи. У наукових доробках Н. Воробйової, Т. Коваль, С. Сисоєвої, Л. Сущенка розкрито використання потенціалу Інтернет –технологій.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення досвіду підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи в Інституті психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

Виклад основного матеріалу. Запропонований курс визначає обсяги знань, які повинен опанувати студент відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, алгоритму вивчення навчального матеріалу дисципліни "Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи", необхідне методичне забезпечення, складові та технологію оцінювання навчальних досягнень студентів.Метою навчальної програми є отримання студентами знань і вмінь, необхідних для організації та технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи для проведення безпосередньої роботи з різними категоріями користувачів соціальних послуг.

Завдання з вивчення дисципліни: розглянути сутність соціально-педагогічної роботи та сформувати у студентів наукове уявлення щодо процесу соціально-педагогічної роботи; розглянути основні суб'єкти соціально-педагогічної роботи; надати студентам знання з проблеми професійного самовдосконалення фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну роботу; розвинути у студентів вміння планувати процес індивідуального професійного самовдосконалення; розглянути організаційне та технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи; сформувати у студентів базові вміння і навички організації соціально-педагогічної роботи та її технологічного забезпечення.

Ця програма містить поділ на залікові кредити, змістовні модулі, розрахунок бюджету часу на лекції, практичні заняття, самостійну й індивідуальну роботу, критерії оцінювання знань та умінь згідно з вимогами кредитно-модульної системи підготовки фахівців, список основної і додаткової літератури.

Програма складалася з трьох змістовних модулів. Теоретична частина курсу містить сім тем і розрахована на 18 годин лекційних занять. Практичну частину розраховано на 18 годин практичних занять. Практичні заняття, окрім переліку основних понять, списку рекомендованої літератури, містять завдання для самоперевірки.

Перший змістовний модуль „Соціально-педагогічна робота як різновид соціально-педагогічної діяльності" містить такі теми та питання:

Тема 1. Сутність соціально-педагогічної роботи. В темі розглядається: поняття та сутність соціально-педагогічної роботи; структура соціально-педагогічної роботи; компоненти, принципи та функції соціально-педагогічної роботи; структурно-змістові компоненти соціально-педагогічної роботи; склад професійно обумовлених властивостей та характеристик соціального педагога; соціально-педагогічна робота як інструмент соціальної політики; цінності соціально-педагогічної роботи [1, 6].

Тема 2. Суб'єкти соціально-педагогічної роботи. Наповненням даної теми є: визначення поняття "суб'єктів соціально-педагогічної роботи"; суб'єкти соціально-педагогічної роботи: ступінь включеності різних суб'єктів у практику діяльності; класифікація суб'єктів соціально-педагогічної роботи; рівні соціально-педагогічної роботи [1, 6].

Тема 3. Проблема професійного самовдосконалення фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну роботу. В цій темі пропонується розглядати понять "самовдосконалення" та "професійне самовдосконалення"; мета та сутність професійного самовдосконалення; умови, при яких активізується професійне самовдосконалення особистості; психолого-педагогічні чинники ефективності професійного самовдосконалення; шляхи професійного самовдосконалення фахівців, що здійснюють соціально-педагогічну роботу; компоненти професійного самовдосконалення; форми професійного самовдосконалення особистості фахівця; соціальні інституції, які сприяють професійному самовдосконаленню особистості [7].

Другий змістовний модуль „Організаційне забезпечення соціально-педагогічної роботи" містить такі теми та питання:

Тема 4. Ресурсне забезпечення соціально-педагогічної роботи. Дана тема розглядає: сутність понять "ресурси" та "ресурсне забезпечення"; ресурсне забезпечення соціально-педагогічної роботи; складові ресурсного забезпечення соціально-педагогічної роботи: інформаційне, інструментальне, нормативне, методичне, організаційне, фінансове забезпечення; підходи до класифікації ресурсів соціально-педагогічної роботи; офіційні та неофіційні ресурси соціально-педагогічної роботи [5, 7].

Тема 5. Роль ресурсних центрів у організаційному забезпеченні соціально-педагогічної роботи. Вона містить: ретроспективний аналіз створення та діяльності ресурсних центрів для фахівців соціальної сфери; сутність поняття "ресурсний центр"; аналіз діяльності різновидів ресурсних центрів; принципи, напрями діяльності ресурсних центрів; класифікація ресурсних центрів; методичний супровід фахівців, що здійснюють соціально-педагогічну роботу, у ресурсних центрах; функції та принципи та форми здійснення методичного супроводу; класифікація консультацій фахівців, що здійснюють соціально-педагогічну роботу; класифікація засобів інформування [7].

Третій змістовний модуль „Технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи" містить такі теми та питання:

Тема 6. Технологічний підхід до організації соціально-педагогічної роботи. В ній розглядається: технологія як спосіб здійснення діяльності; структура, види та принципи технології; характеристика технологій соціально-педагогічної роботи; соціальна технологія як засіб досягнення мети соціального розвитку; специфіка соціальних технологій; види соціальних технологій; соціально-педагогічна робота як технологія; специфіка технологій в соціально-педагогічній роботі; напрями соціально-педагогічної роботи та види соціального втручання як технології; методи соціально-педагогічної роботи як складова частина технологій; організація соціально-педагогічної роботи на технологічних засадах [4].

Тема 7. Використання потенціалу Інтернет –технологій у соціально-педагогічній роботі. Дана тема містить: значення використання потенціалу Інтернет –технологій у соціально-педагогічній роботі; історія створення мережі Інтернет; найпопулярніші служби Інтернету; переваги та можливості електронної пошти; пошук інформації в мережі Інтернет; пошукові служби мережі Інтернет; Інтернет-технології в системі навчання фахівців; мета використання засобів Інтернет-технологій у у професійній

діяльності фахівців; ключеві педагогічні принципи Інтернет-технологій; класифікації сервісів Веб 2.0 за способом використання; основні Веб сервіси, які надаються користувачам у мережі Інтернет [2, 3]. Теми, що виносяться для самостійної роботи студентів, безпосередньо пов'язані з матеріалом, який вивчається на поточних заняттях. Для самостійної роботи студентам пропонується кілька завдань, що мають підсумовувати знання, отримані при вивченні поточних тем курсу. Виконання завдань самостійної роботи вимагає від студента глибокого володіння матеріалом, отриманим під час поточних занять, розвиває вміння самостійно досліджувати проблему шляхом пошуку й аналізу спеціальної літератури з різних галузей знань, розвиває вміння викладати та відстоювати власну точку зору.

Завдання виконуються у зошитах для самостійної роботи та подаються на підсумковому занятті відповідного модуля. Розглянемо детальніше питання самостійної роботи студентів.

Тема 1. Соціально-педагогічна робота як різновид соціально-педагогічної діяльності (20 год.): зробити порівняльний аналіз "соціальна робота", "соціально-педагогічна діяльність", "соціально-педагогічна робота" та скласти термінологічний словник; розробити анкету для соціального педагога щодо підвищення та удосконалення професіоналізму в Google-сервісе.

Тема 2. Організаційне забезпечення соціально-педагогічної роботи (16 год.): підібрати необхідні матеріали для розкриття теми "Ресурси як умова забезпечення діяльності соціального педагога", оформити у вигляді рукописної книги; скласти 5 тестових завдань до теми "Ресурсне забезпечення соціально-педагогічної роботи", з них: 1- у закритій формі (одноваріантне), 1- у закритій формі (багатоваріантне), 1- відкрите запитання (відповідь текстом), 1- на відповідність, 1- на встановлення порядку виконання дій (операцій, етапів тощо); знайти інформацію про діяльність ресурсного центу однієї із соціальних агенцій та подати її у вигляді буклету.

Тема 3. Технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи (24 год.): створити буклет, де розмістити рекомендації фахівцям використання потенціалу Інтернет – технологій у соціально-педагогічній роботі в електронному вигляді; знайти 10 українських сайтів, де містяться відомості з теми "Технологічний підхід у соціально-педагогічній роботі", 5 – російських, 5- англомовних та подати їх URL-адреси у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1.

Список корисних посилань

Назва сайта	URL-адреса	Що знаходиться

Наприкінці вивчення курсу студентам пропонувалося індивідуальне навчально-дослідне завдання, а саме, написання есе на одну з тем:

- Соціально-педагогічна робота як засіб реалізації соціальної політики держави.
- Оцінка ефективності соціально-педагогічної роботи.
- Соціально-педагогічна робота та соціально-педагогічна діяльність: спільне та відмінне в сучасних українських реаліях.
- Соціально-педагогічна робота з різними категоріями населення.
- Об'єкти та суб'єкти соціально-педагогічної роботи.
- Характеристика категорій клієнтів соціально-педагогічної роботи.
- Ресурсне забезпечення соціально-педагогічної роботи.
- Організаційне забезпечення соціально-педагогічної роботи.
- Технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи.
- Проблема професійного самовдосконалення фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну роботи.
- Соціальні інституції, які сприяють професійному самовдосконаленню особистості.

• Підходи до класифікації ресурсів соціально-педагогічної роботи.

• Форми та методи професійного самовдосконалення фахівців.

• Методичний супровід фахівців, що здійснюють соціально-педагогічну роботу, у ресурсних центрах.

• Роль ресурсних центрів у організаційному забезпеченні соціально-педагогічної роботи.

• Ретроспективний аналіз створення та діяльності ресурсних центрів для фахівців соціальної сфери.

• Сучасні типології використання мережі Інтернет у професійній діяльності фахівців, що здійснюють соціально-педагогічну роботу.

• Використання мережних технологій у навчанні.

• Історія створення мережі Інтернет.

• Застосування сервісів Веб 2.0 у професійній діяльності фахівців, що здійснюють соціально-педагогічну роботу.

Навчальні досягнення студентів з дисципліни "Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи" оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів більше 100. Контроль успішності студентів з урахуванням поточного і підсумкового оцінювання здійснюється відповідно до навчально-методичної карти, де зазначено види й терміни.

Висновки. Отже, розроблений та впроваджений нами курс „Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи" охоплює актуальні питання теорії та практики їхньої соціально-педагогічної діяльності і може бути рекомендований для підготовки майбутніх соціальних педагогів. У результаті опанування курсу студенти ознайомлюються з основами організації технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи. Загалом, курс сприяє не лише формуванню належного професійного рівня та готовності до роботи майбутніх соціальних педагогів у цьому напрямі, а й розвитку особистої громадянської відповідальності, соціальної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи : монографія / Безпалько О. В. ; М-во освіти і науки України ; Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.

2. Дослідження використання інформаційних технологій в соціальній роботі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ua-referat.com.

3. Інформаційні технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : вікіпедія http://uk.wikipedia.org.

4. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Коваль Т. І., Сисоєва С. О., Сущенко Л. П. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

5. Олексюк Н. С. Ресурсне забезпечення соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних сил України / Н. С. Олексюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2010. – № 52. – С. 73–76.

6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Т.Ф. Алєксєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.] ; за ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

7. Троценко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Троценко Наталія Євгенівна. – Луганськ, 2011. – 243 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 371.134 **Швець О. В.** (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто основні сучасні технології самостійної роботи студентів, акцентовано увагу на їх змістових характеристиках та особливостях використання у професійній підготовці соціальних педагогів. Автор аналізує різні погляди щодо розкриття сутності поняття «педагогічна технологія»; розглядає основні форми організації самостійної роботи соціальних педагогів. Акцентується увага на доцільності використання складових програми «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (далі – ЧПКМ) у професійній підготовці соціальних педагогів на основі характеристики її складових (мети, особливостях використання, стратегій та міністратегій організації самостійної роботи).

Ключові слова: технології, самостійна робота, підготовка, соціальний педагог, стратегія.

У статье розкриты основные современные технологии самостоятельной работы студентов, акцентировано внимание на их содержательных характеристиках и особенностях использования у профессиональной подготовке социальных педагогов. Автор анализирует разные взгляды к расмотрению сущности понятия «педагогическая технология»; расматривает основные формы организации самостоятельной работы социальних педагогов. Уделяется внимание необходимости использования составляющих программы «Чтеные и письмо для розвития критического мышления» (дальше – ЧПКМ) у профессиональной подготовке социальних педагогов на основе характеристики ее составляющих (цели, особеннстей использования, стратегиях и министратегиях организации самостоятельной работы).

Ключевые слова: технологии, самостоятельная работа, подготовка, социальный педагог, стратегия.

In the article the basic modern technology independent work of students, a focus on their semantic characteristics and features used in the training of social workers. The author analyzes the different views on the disclosure of the nature of "educational technology", examines the major forms of independent work of social workers. Attention is focused on the feasibility of using components of the program "Reading and Writing for Critical Thinking" in the training of social workers on the basis of the characteristics of its components (purpose, usage, policies and ministratehiy of independent work by "Reading and Writing for Critical Thinking").

Keywords: technology, self-study, education, social pedagogue, strategy.

Постановка проблеми. Сучасні зміни, що відбуваються в суспільстві, диктують нові вимоги до якості освіти в цілому та до підготовки випускників вищої школи зокрема. Професійний ріст майбутнього соціального педагога, як спеціаліста та його соціальна затребуваність в умовах сьогодення, як ніколи залежать від його вміння проявити ініціативу, уміння вирішувати нестандартні завдання, від здатності планувати та передбачати результати своїх самостійних дій. Вирішення даного завдання потребує удосконалення навичок студентів щодо оволодіння вміннями та навичками самостійного одержання знань та підвищення рівня своєї кваліфікації, тобто удосконалення організації самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів, яка повинна бути більше спрямована на здобуття досвіду творчої, науково-інформаційної діяльності. Вище вказане особливо актуальне у зв'язку із розвитком нових форм освітнього процесу: дистанційного навчання, екстернату,системи неперервного навчання тощо.

Однією із професійних компетенцій соціального педагога є здатність та уміння грамотно здійснювати та брати участь у різноманітних інформаційних процесах:

пошуку, зберігання, переробки або поширення. Сучасні технології дають змогу розміщувати, зберігати чи передавати інформацію на будь – яку відстань та у будь – яку країну тощо. В таких умовах першочергове місце посідає підготовка майбутніх соціальних педагогів, здатних до самоосвіти та здійснення їх навчання із використанням сучасних технологій самостійної роботи.

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларіним, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші.

Мета статті: висвітлити особливості використання сучасних технологій в процесі самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів, вказати їх переваги та недоліки.

Виклад основного матеріалу. Актуальним у наш час є застосування найрізноманітніших технологій навчання. Технологія навчання – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії, який сприяє оптимізації освіти. Вони більшою мірою орієнтовані на студента, а не на предмет вивчення, на перевірку методів і техніки навчання у ході емпіричного аналізу та широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання.

Сьогодні існує велика кількість технологій навчання, проте використання традиційних та впровадження нових технологій навчання та самостійної роботи протікає стихійно. Відзначимо, що у процедурі їхнього відбору існують проблеми, пов'язані із новими цілями освіти та старими способами представлення та засвоєння знань, об'ємами інформації, яку необхідно передати студентам і обмеженою кількістю часу, відведеного для цього, необхідністю розробки методології використання нових педагогічних технологій в освіті, зокрема у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів шляхом залучення до самостійної роботи.

Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти. Отож, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання.

Зазначимо, що основу та зміст інноваційних освітніх процесів становить безпосередньо інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему з метою її удосконалення. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових та вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості, зокрема це і стосується процесу організації самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів. Технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві (тлумачний словник).В наш час ми досить часто зустрічаємось із поняттям педагогічної технології. Існують різні погляди на розкриття цього поняття (див. рис.1).

Узагальнивши визначення, подані у таблиці, можна стверджувати, що педагогічна технологія – це сукупність засобів та методів відтворення обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі. Центральною у розробці технологій є проблема правильного визначення та чіткого формулювання цілей навчання. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме таких методичних засобів, які гарантують досягнення певного результату. Тому найперша умова побудови технології навчання й самоосвіти – конкретизація навчальної мети: зрозуміти, засвоїти, вивчити, застосувати за зразком чи в нових умовах, запам'ятати

тощо. Залежно від мети самостійного опрацювання матеріалу визначається і кінцевий результат.

Важливу роль у організації самостійної роботи студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка» повинне відводитись викладачу. Саме від нього залежить методичне забезпечення реалізації даного виду роботи та її контроль з метою корекції та діагностики результативності цієї роботи. Якщо викладач обере занадто складні чи занадто легкі завдання для студента, то він їх або не виконає або виконає без мотиваційної основи, без користі для свого саморозвитку, не пізнавши нічого нового для себе, що нестиме негатив на діяльність студента. Слід пам'ятати про те, що навантаження студентів повинно мати міру, їх потрібно консультувати по питаннях виконання запропонованих завдань для самостійної роботи та безперечно мотивувати. Відсутність мотивації під час виконання самостійної роботи, її завдань спричиняє лише поверхову пізнавальну активність студентів, тобто вони вивчають матеріал не проникаючи у суть явищ, не встановлюють між ними причинно-наслідкові зв'язки тощо. Подібне ставлення до виконання завдань самостійної роботи в майбутньому може перенестись на саму діяльність соціального педагога і буде заважати йому здійснювати свої професійні обов'язки, заважатиме розумінню тих людей, чиї проблеми він повинен допомогти вирішити тощо.

Рис. 1. «Педагогічна технологія як педагогічне явище»

(складено на основі узагальнення матеріалів 1, 3, 5, 6)

Основними формами організації майбутніх соціальних педагогів є:

- пошук необхідної інформації в інтернеті;
- підготовка рефератів або повідомлень;
- підготовка до опитування; колоквіуму;
- підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи;
- підготовка до семінарських, практичних та лабораторних робіт;
- написання творчих робіт на запропоновану тематику;
- підготовка мультимедійних презентацій;
- виконання індивідуального навчально-дослідного завдання;
- підготовка курсової роботи чи дипломної;
- написання звіту по практиці тощо.

Вказані вище форми організації самостійної роботи студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка» є традиційними і недостатньо цікавими для студентів, навіть дещо застарілими в плані подачі алгоритму їх виконання. На нашу думку, доцільно використовувати поряд із ними також і інноваційні педагогічні технології, зокрема складові програми «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (далі – ЧПКМ). Окреслимо основні аспекти вказаної вище програми на рис. 2.

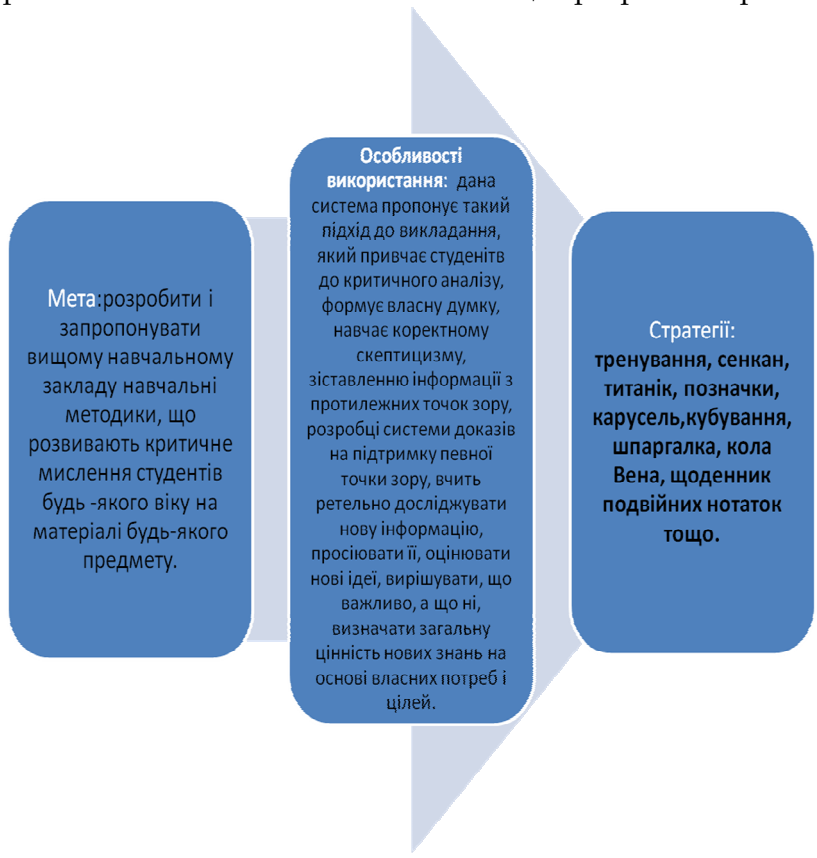


Рис. 2. «Складові програми ЧПКМ».

Запропонована методична система – універсальна. За її допомогою викладач може залучити всіх студентів аудиторії до активного набуття знань, до творчої діяльності, де всі студенти стають учителями, а група – діяльною громадою тих, хто вчиться. Розглянь детальніше особливості використання стратегій ЧПКМ у роботі з соціальними педагогами, що подані у таблиці 3 «Стратегії та міні стратегії організації самостійної роботи за ЧПКМ».

Сучасні вимоги до навчального процесу в вищій школі полягають не тільки в тому, щоб студенти отримали систему наукових фактів, готових істин і штампів поведінки. Навчання повинно формувати у них здатність творчо мислити, уміння зіставляти та аналізувати факти, аргументовано захищати свою точку зору, критично ставитися до джерел інформації, учитися розуміти інших, співпрацювати з ними. У цій ситуації на допомогу викладачам прийдуть активні та інтерактивні методи (або методи активізації пізнавальної діяльності), що у наш час успішно застосовуються в багатьох країнах світу.

Методи активізації пізнавальної діяльності дозволяють вирішити комплекс проблем, які досить часто постають перед викладачем: усі студенти групи включаються в роботу; опрацьовується, узагальнюється й повторюється велика кількість навчального матеріалу; кожен має можливість висловити своє судження; студенти навчаються грамотно аргументувати свою думку і знаходити альтернативні рішення; формуються доброзичливі стосунки в студентському колективі.

Таблиця 1

Стратегії та міністратегії організації самостійної роботи

(складено на основі узагальнення наукових джерел 7,8, 9, 10)

№ з/п	*Назва стратегії*	*Змістові характеристики*	*Основні методи і форми роботи*
1	**«Гронування»**	міністратегія для підведення підсумків вивченого, спосіб графічного зображення нових знань; не переобтяжує викладача побудовою діалогу на лекції; має вигляд тренування на етапі накопичення фактів	застосовується у невеликих группах; забирає небагато часу
2	**«Дискусійна сітка Алверманна»**	використовується для навчання студентів дискусії. Записати в першу і третю колонки аргументи в захист тези і проти неї. Потрібно записати якнайбільше аргументів. Після того, як аргументи вичерпані, починають почерговий захист кожного з них	виступ студента триває не більше 1 хвилини. Висновки робить та група студентів, яка мала найбільше аргументів
3	**«Сенкан»**	міністратегія для узагальнення вивченого, дуже стислого узагальнення знань учнів про історичні події, творчість письменників, літературні образи, явища природи тощо. Має чітку структуру. Це 5-рядковий вірш, який відкидає будь-яку другорядну інформацію. Структура : 1. Іменник — одне слово. 2. Опис іменника двома прикметниками. 3. Дія прикметника передана трьома дієсловами. 4. Складається речення із 4 слів. 5.Висновок пишеться одним словом — іменником	студент у формі вірша подає найголовнішу інформацію по опрацьованій темі, творчо підходить до його побудови
4	**«Кола Вена»**	міністратегія для навчання студентів співставленню, порівнянню, знаходження спільних рис, явищ, ознак в образах літературних героїв, творчості письменників, історичних діячів, явищах природи, властивостях геометричних фігур тощо	застосовується у невеликих группах; забирає небагато часу
5	**«Титанік»**	стратегія, в якій використано ігровий елемент. Треба довести права тільки однієї людини на порятунок. Це робиться двома варіантами: 1 варіант – учні кластуденти групи діляться на групи адвокатів і суддів, які звинувачують і оправдовують "пасажирів". 2 варіант – самі пасажири по черзі доводять своє право на порятунок. "Пасажирами" можуть бути на керівники, полководці, винахідники, вчені тощо	уявна ситуація катастрофи на пароплаві "Титанік", коли врятуватися може лише 1 особа із усіх "пасажирів"
6	**«Позначки»**	ця міністратегія допомагає усвідомлювати текст, виділяти в ньому відоме, невідоме, цікаве, "сортувати" матеріал. В процесі читання тексту студенти роблять на полях позначки "+" – відома інформація, "—" – нова інформація, "?" – незрозуміла інформація, "!" – що здивувало, збентежило. Після цього заповнюється табличка в зошиті, в яку заносяться записи з опрацьованого тексту	привчає до ефективної самостійної роботи з текстом
7	**«Знаю – хочу знати – вивчу»**	міністратегія, яка допомагає розвивати пізнавальні інтереси студентів, стимулювати їхній інтерес до вивчення нового матеріалу.	на початок вивчення нової теми студенти записують в таблиці те, що їм вже було відомо з нової теми в колонці з буквою З, тобто "Знаю". Далі в колонці під буквою Х — "Хочу знати", в останній колонці під буквою В — "Вивчу"

Запропоновані нижче методи впорядковані за принципом зростаючої складності, де спочатку розглядаються прості щодо організації, а також доступні для будь-якого студентського колективу, потім описуються складні, що передбачають наявність певного

рівня підготовки студентів, відповідної фахової майстерності вчителя. Усі вони певним чином поєднані між собою і можуть використовуватись окремо або комплексно. Педагог сам обирає доцільність їх, застосування: від окремого елементу лекції до технології навчання.

"Обговорення проблеми в загальному колі". Студенти розташовуються колом. Вся група обговорює різні аспекти запропонованої проблеми, що триває доти, поки є бажаючі висловитись. Викладач узагальнює ідеї.

"Мікрофон". Викладач пропонує студентам проблемне запитання. Вони беруть умовний "мікрофон" (ручку, олівець, пенал тощо) і передають його один одному, по черзі висловлюючи свою думку. Відповідає тільки той, хто отримав "мікрофон". Виступи повинні бути лаконічними: вони не коментуються і не оцінюються.

"Незакінчені речення". Визначивши тему для обговорення, викладач формулює початок речення і пропонує студентам закінчити його. Кожен наступний учасник діалогу має починати із запропонованої формули.

"Мозковий штурм". Викладач чітко формулює питання, записує його на дошці і пропонує студентам висловити ідеї, навести фрази чи слова, що розкриватимуть поставлену проблему. Усі пропозиції (без зауважень і коментарів) записуються на дошці в порядку їх висловлення. Кількість ідей заохочується. Наостанок відбувається колективне обговорення та критична оцінка запропонованих версій.

"Метод ПРЕС". Викладач пояснює механізм етапів методу і наводить приклади його застосування. Бажаючі роблять спроби застосувати цей метод щодо визначеної проблеми. Коли алгоритм зрозуміють усі студенти, викладач використовує його на кожному занятті. Залежно від складу студентського колективу алгоритм можна спростити: **ПОЗИЦІЯ → ПРИКЛАД → ВИСНОВКИ.**

"Навчаючи вчуся" ("Кожен навчає кожного'", "Броунівський рух"). Викладач готує картки з фактами щодо визначеної теми і роздає по одній для кожного студента. Упродовж кількох хвилин діти вивчають отриману інформацію. Переміщуючись по групі, вони обмінюються між собою знаннями, намагаючись протягом визначеного часу поспілкуватися із максимальною кількістю товаришів. Виконавши вправу, студенти відтворюють отриману інформацію під час колективного обговорення.

Ефективною є робота майбутніх соціальних педагогів у парах. Роботу можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети (засвоєння, закріплення, перевірки знань, умінь, навичок). Робота в парах складається з таких основних етапів:

1. Постановка проблеми та її короткий аналіз.
2. Об'єднання студентів у пари шляхом поділу групи на дві половини.
3. Проведення інструктажу:

• визначення почерговості студентських висловлювань;

• встановлення тривалості обговорення: кожного зокрема і всіх разом.

4. Виконання роботи в парах:

• студенти сідають обличчям один до одного, установлюють контакт очима;

• співрозмовники використовують жести та звуки заохочення: кивок головою, доброзичливу посмішку, слова "так-так";

• за потреби партнери ставлять один одному уточнювальні запитання;

• студенти висловлюються чітко, наводять приклади, пояснюють думки;

• співбесідники не змінюють тему розмови, не дають порад, не перебивають, не оцінюють один одного.

5- Представлення результатів роботи. Загальне обговорення.

"Каруселъ". Викладач розставляє стільці у два кола попарно. Студенти із внутрішнього кола розташовані спинами до центру, із зовнішнього – сидять обличчям до товаришів (один навпроти одного). Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє – рухоме. За сигналом керівника учасники зовнішнього кола пересуваються на один стілець праворуч і стають перед наступним партнером. Після проходження повного кола робота припиняється.

1-й варіант. Студенти заздалегідь готують запитання (поняття, дати) і записують їх на картках, вказуючи на звороті власне ім'я. Під час роботи партнери опитують один одного. Правильно відповівши на запитання, студент отримує від свого товариша його картку. Переможець визначається за найбільшою кількістю зібраних карток.

ІІ-й варіант. Кожен студент, що сидить у зовнішньому колі, пересуваючись, збирає і записує максимум інформації із зазначеної проблеми. Після закінчення руху по колу учасники можуть помінятися ролями і продовжувати співпрацю;

ІІІ-й варіант. Учасники внутрішнього кола – спільники однієї думки, а зовнішнього – іншої. У зошитах фіксуються всі аргументи партнерів.

"Навчальні пари" ("Змійка", "Ескалатор"). Усі студенти вивчають навчальний матеріал за алгоритмом. У правому ряду сидять "учні", у лівому -"учителі". Коли "учні" виконали завдання, їм пропонується залишатися на своїх місцях, а "учителям" з лівого ряду пересісти на одне місце вперед (учень з першої парти переходить на останню). Створюються нові пари, і в них

кожний партнер виконує нові функції: "учитель" стає "учнем", а "учень" - "учителем". Завдання "учителя" – задавати питання до щойно опрацьованого матеріалу, тлумачити незрозумілі поняття, виділяти основну ідею. Таке пересаджування може тривати до 20 хвилин.

"Два-чотири-усі разом" ("Снігова куля"). Викладач ставить перед студентами проблему. Вони протягом 1-2 хвилин індивідуально аналізують імовірні відповіді. Тоді група об'єднується в пари, які після нетривалого спілкування виробляють узгоджену позицію. Пари об'єднуються в четвірки, обговоривши попередньо досягнуті варіанти, визначають спільне рішення. Кожна четвірка аргументує остаточний варіант під час колективного обговорення.

"Ротаційні (змінювані) трійки". Викладач об'єднує студентів у "трійки", що утворюють коло. Кожна "трійка" знайомиться із запитанням (однаковим для всіх), і всі учні, обговоривши його, по черзі відповідають. Після загальної дискусії учасники називають свої порядкові номери (від 1 до 3)."Двійки" переходять до наступної "трійки" за годинниковою стрілкою, а номери "три" – через дві "трійки" проти годинникової стрілки. Студенти з номером "один" залишаються на місці і є постійними членами "трійки". Кількість ротацій у "трійках" дорівнює кількості підготовлених запитань. Так, пройшовши три ротації, кожен учасник зустрічається із шістьма товаришами, що стануть окремими завданнями для кожної групи. Така робота може застосовуватися на різних етапах лекції чи практичного заняття. Досить вдало можна організувати співпрацю під час проведення модульного оцінювання.

"Діалог". Спільний пошук усіма створеними в групами узгодженого вирішення однієї проблеми, що знаходить відображення в заключному тексті, таблиці, схемі тощо. Після обговорення проблеми кожна група створює власний текст, таблицю, схему, які доповідач записує на дошці або аркуші паперу. Спеціальна група експертів, що теж готує свій варіант відповіді, узагальнює й пропонує кінцевий варіант для всього класу. Його записують в зошити. За сценарієм "Діалогу" відбувається "Конкурс", де кожна група прагне створити кращий зразок виконання завдання. Експерти оцінюють і текст, І його захист.

"Синтез думок". Аналогічна з "Діалогом" початкова фаза, але групи не роблять запису на дошці, а передають свої узагальнення в інші групи по колу, котрі додають своє та підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані аркуші експерти зіставляють із власним варіантом, складають звіт й виносять на загальне обговорення.

"Техніка номінальних груп" ("Голосування"). Група сідає навколо стола, де є листок паперу з чітко сформульованим завданням. Учні самостійно, „ без консультацій, записують свої пропозиції щодо поданого завдання в зошитах. Потім занотовують ці ідеї на спільному великому аркуші. Школярі мають право відхиляти невдалі думки і висувати нові. Після цього кожному самостійно пропонується вибрати п'ять найбільш цінних пропозицій і записати їх номери на листочках. Пропозиції, що отримали найменшу

кількість голосів, не відкидаються, а беруться під контроль: можливо вони потребують додаткового опрацювання. Можна провести загальне обговорення результатів голосування і провести повторне.

"Мнемотур". Нагадує телевізійні "Що? Де9 Коли?", "Брейн-ринг". Групи по черзі формулюють запитання з означеної проблеми. Інші – протягом хвилини обговорюють і представляють варіанти відповіді.

"Мозаїка" ("6 на 6 на 6", "Ажурна пилка"). Робота проводиться у два етапи. Перед тим як розпочати вправу необхідно поділитися на групи. Поділ повинен бути подвійним, наприклад: А1, А2, А3. А4. А5. А6; Б1, Б2, Б3, Б4, Б5, Б6; В1, В2 .Е6. Кількість учнів у групі має дорівнювати кількості груп. Під час першого етапу групи розташовуються за столами згідно з літерами (А, Б; В, Е) й отримують завдання, що стосується різних аспектів однієї теми. На другому етапі групи формуються відповідно до чисел (1, 2, 3, 6) і виконують спільне завдання. Спочатку кожен учасник нової групи представляє результати роботи з першого етапу, а потім разом виконують нове завдання. Метод "ажурна пилка" передбачає наявність третього етапу, під час якого учні повергаються в первинну групу й діляться отриманою підчас другого етапу інформацією.

"Пошук інформації". Аналіз першоджерел за допомогою пізнавальних завдань. Може поєднувати вивчення однакових джерел за спільними, різних – завізними завданнями.

"Акваріум". Учитель об'єднує студентів у групи й пропонує їм познайомитися з проблемою. Одна з груп сідає в центрі класу (або на початку переднього ряду), отримує завдання для опрацювання й протягом 3-5 хвилин обговорює варіанти рішення. Студенти, які перебувають у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у перебіг дискусії. По завершенні роботи повертаються на свої місця, а викладач зі слухачами аналізує побачене. Після цього місце в "акваріумі" займає інша група, котра обговорює наступну ситуацію.

"Коло ідей". Усі групи працюють над однією проблемою. Завершивши обговорення, вони послідовно озвучують лише її один аспект. Викладач запитує до тих пір, поки вичерпаються всі ідеї. Таку роботу можна виконувати письмово.

"Круглий стіл". Кожна група обговорює всі обґрунтовані позиції-щодо поставленої проблеми й фіксує їх у зошитах. Викладач пропонує першій групі назвати 2-3 записані тези. Якщо такі версії е в інших групах, студенти викреслюють їх зі свого списку. Наступні групи називають ті варіанти, що не звучали раніше. Робота триває до повного розгляду проблеми.

Вказані вище методи можна використовувати з метою перевірки виконання завдань самостійної роботи студентами, що дасть змогу оптимально використати час та якісно проаналізувати стан опрацювання матеріалу студентом самостійно.

Отож, використання стратегій та міністратегій ЧПКМ дає змогу організувати самостійну роботу соціального педагога таким чином, щоб цей процес відповідав вимогам сучасності, новим тенденціям у розвитку освіти та сприяв професійній підготовці його, як майбутнього фахівця. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у апробації результативності стратегій самостійної роботи у процесі підготовки соціальних педагогів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (бакалавр, спеціаліст, магістр).

ЛІТЕРАТУРА

1.Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

2.Дементієвська Н. П., Морзе Н. В. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів // Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К.: Атака, 2005. – С. 76 – 95.

3.Макрідіна Л. О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності // Початкова школа. – 1995. – № 7. – С. 26-30.

4.Морзе Н. В., Дементієвська Н. П. Intel. Навчання для майбутнього. / Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська – К.: Нора-прінт, 2005. – 528 с.

5.Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е. С. Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

6.Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті./ О. В. Попова — Харків, 2001.

7.ЧПКМ: [Електронний ресурс]: Режим доступу до публікації: docme.ru›doc/81102/chpkm.

8.Чтение и письмо для развития критического мышления**:** [Електронний ресурс]: Режим доступу до публікації: unn.runnet.ru›rus/sorosnn/1998/educritthink.htm.

9.Чтение и письмо для развития критического мышления: [Електронний ресурс]: Режим доступу до публікації: nsportal.ru›novye…forum…kriticheskogo-myshleniya…

10. Технологія "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" (ЧПКМ): [Електронний ресурс]: Режим доступу до публікації: ua.textreferat.com›referat-12252.html.

Рецензент: д. пед. н., доц. Бенера В. Є.

УДК 37.014.623

к. пед. н. **Яковишин Р. Я**.
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЯК СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ДОБРОЧИННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА (СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА)

В статті охарактеризовано структурні елементи соціальної роботи, які свідчать про її сформованість як науки. Доведено, що професія соціального працівника (педагога) спрямована на соціальну діяльність, необхідну для функціонування державних і громадських систем. Визначено, що важливим моментом професійної соціальної роботи є міждисциплінарний підхід до розв'язання проблем, які виникають у клієнта. Розкрито професійну діяльність соціальних працівників, які використовують свої знання і вміння для соціального обслуговування індивідів, сімей, груп, общин, організацій і суспільства в цілому.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, соціальний педагог, соціальний захист, соціальна профілактика.

В статье охарактеризованы структурные элементы социальной работы, которые свидетельствуют о ее сформированность как науки. Доказано, что профессия социального работника (педагога) направлена на социальную деятельность, необходимую для функционирования государственных и общественных систем. Определено, что важным моментом профессиональной социальной работы является междисциплинарный подход к решению проблем, которые возникают у клиента. Раскрыто профессиональную деятельность социальных работников, которые используют свои знания и умения для социального обслуживания индивидов, семей, групп, общин, организаций и общества в целом.

Ключевые слова: социальный работник, социальная работа, социальный педагог, социальная защита, социальная профилактика.

In the article describes structural elements of social work, indicating its formation as a science. It is proved that the profession of social worker (teacher) focused on social activities necessary for the functioning of government and public systems. Determined that an important point of professional social work is an interdisciplinary approach to solving problems that occurs at the customer. Reveals the professional activities of social workers, who use their

knowledge and skills for social service individuals, families, groups, communities, organizations and society as a whole.

Key words: social worker, social work, social educator, social protection, social prevention.

Постановка проблеми. Соціальна робота – специфічний вид професійної діяльності, що передбачає наявність знань, умінь, норм та цінностей міжособистісної взаємодії. Саме тому успішність та ефективність соціальної діяльності значною мірою залежить від етико-психологічних якостей фахівця, професійних дій та вчинків соціального працівника. Система соціальної роботи як діяльність з надання допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які знаходяться у складній життєвій ситуації, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової підтримки, консультування й обслуговування демонструє реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту людини. Відомо, що кожна професія характеризується спільними з іншими професіями і специфічними, притаманними лише їй цінностями. Особливості професійних цінностей обумовлені роллю і статусом професії в житті суспільства і конкретної людини.

Цінності професійної діяльності можна розуміти як домінуючу потребу служити своєю професією на благо людей, яка акумулює професійно-особистісну активність соціального працівника у досягненні означеної гуманної мети. Структурний і якісний аналіз цінностей соціальної роботи як професійної діяльності виявляє її комплексний характер, гуманістичну природу і зміст. Саме гуманістичний ідеал – самоцінність особистості – визначає смисл і призначення цієї діяльності, а її цінності у зв'язку з цим відображають визнання гармонії суспільних і особистісних інтересів, усвідомлення праці як вищого смислу життя, пріоритет загальнолюдських цінностей (істина, здоров'я, мир, милосердя, добро, допомога) [1, С. 23].

Соціальну роботу визначають як інтегрований, універсальний вид діяльності, спрямований на задоволення соціально-гарантованих та особистісних інтересів і потреб людей, перш за все соціально-незахищених верств населення.

Стратегія соціальної роботи полягає у вивченні людини, її цілісності, індивідуальності та універсальності. Ефективність соціальної роботи залежить від осмислення сутності життєдіяльності людини та її змін під дією економічних, соціально-психологічних факторів [1, С. 24].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з розв'язання даної проблеми. На сьогодні є чимало визначень поняття "соціальна робота". Так, Національна асоціація соціальних працівників США наголошує, що соціальна робота – це професійна діяльність з надання допомоги індивідам, групам і спільнотам, посилення чи відродження їхньої здатності до соціального функціонування та створення сприйнятливих соціальних умов для досягнення цих цілей [8, С. 31-32].

Російський вчений *А. Ляшенко* [3, С. 17] розкриває соціальну роботу у двох площинах: у широкому розумінні – це вплив професіоналів громадськості на соціальне облаштування суспільства шляхом формування і реалізації соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності людини. У вузькому розмінні – це професійна діяльність, яка здійснюється професійно-підготовленим спеціалістам і їхнім помічниками і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які попали у важку для них життєву ситуацію, шляхом інформування, консультування, натуральної чи фінансової допомоги, соціальну реадаптацію, догляд, обслуговування, педагогічну і психологічну підтримку тощо.

Варто звернути увагу на розкриття суті соціальної роботи, яке дає *М. Фирсов* [9, С. 26]. Він, зокрема, акцентує увагу на такому аспекті, як самодопомога, включаючи її до загального – допомога в системі соціокультурних і пихосоціальних взаємодій і відносин різних суб'єктів.

Вітчизняні вчені (*В. Андрущенко, М. Лукашевич* та ін.) під поняттям "соціальна робота" розуміють професійну діяльність організацій, груп і окремих індивидів з надання допомоги у здійсненні соціалізації особам чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізації утруднюється, призупиняються або набуває зворотнього напряму (десоціалізація) [1, С. 37].

Останнє визначення є дещо спірним, оскільки в соціальній роботі на перше місце виступає не допомога у соціалізації, а допомога людині у визначенні самоцінності соціально значущої поведінки прояву, соціальної активності, "знайти" себе і своє місце. Це дозволяє висловити думку про можливість функціонування ще одного визначення поняття "соціальна робота", яку ми розуміємо соціально-філософський, психолого-педагогічний феномен, який вбирає в себе багатогранність будь-якої особистості і професійної діяльності фахівця у соціальній сфері: це інтегрована управлінська діяльність, спрямована на зміну сукупності умов функціонування і розвитку процесів з метою досягнення оптимальної їх відповідності інтересам і потребам особистості, груп суспільства. Таке широке тлумачення соціальної роботи дозволяє розглядати її як феномен, метою якого є корекція соціальних відносин, соціальних процесів, соціальних умов, соціальних технологій. Можна говорити про соціальну роботу не лише як про професійну практичну діяльність, а й як про феномен суспільного життя, який включає і практичну, і наукову, і навчальну діяльність у цій галузі, а також знання, визнання, інституалізацію у суспільстві цього феномена.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У процесі дослідження обґрунтовується зміст соціальної роботи як людинознавчої професії та принципів її становлення для підвищення загального добробуту населення. Завдання даної наукової роботи:

- дослідити теоретико-методологічні основи соціальної роботи як суспільної діяльності;
- розкрити основні поняття, категорії, закономірності та принципи соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Порушення на початку 90-х років XX ст. традиційних для України механізмів соціального регулювання і взаємодії, поведінки людей потребує перегляду не лише соціальної політики, але й теоретичних засад, які є фундаментом для осмислення того, що відбувається з людиною, суспільством, яка логіка зміни людей, який механізм самозахисту і загальнодержавної підтримки людей. А сьогодні, як ніколи, потребується найбільш точне і швидке визначення стратегії і тактики соціального захисту населення, створення оптимально-необхідних установ соціальної роботи, а також підготовки і перепідготовки працівників.

Досить очевидним стає вплив на специфіку діяльності соціального працівника масовість і якість змін у самій людині: всеохоплююча грамотність, поінформованість, соціально-побутова забезпеченість. Переосмислення основного змісту і напрямів соціальної політики призвело до необхідності визначення суті і напрямів соціальної роботи в реалізації цієї політики [4, С. 278].

Як зазначалося вище, соціальна робота є найбільш важливим інструментом соціальної політики. Водночас соціальна робота, виконуючи функцію оберненого зв'язку, виступає в ролі соціального локатора, який визначає на основі спеціальних індикаторів реальні наслідки соціальної політики, її життєвість і ефективність. Саме система соціальної роботи як діяльність по наданню допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які знаходяться у складній життєвій ситуації, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової підтримки, консультування й обслуговування демонструє реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту людини. Відомо, що кожна професія характеризується спільними з іншими професіями і специфічними, притаманними лише їй цінностями. Особливості професійних цінностей обумовлені роллю і статусом професії в житті суспільства і конкретної людини [4, С. 281].

Визначення ціннісних орієнтацій професійної діяльності, тим самим підкреслює не

лише системну єдність, цілісність розвитку особистості і діяльності, але й відводиться їм певна роль у досягненні професіоналізму, майстерності особистості й діяльності.

Цінності професійної діяльності можна розуміти як домінуючу потребу – служить своєю професією на благо людей, яка орієнтує професійно-особистісну активність соціального працівника у досягненні означеної гуманної мети.

Виділяють такі групи цінностей:

– цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, альтруїстичного характеру (допоможи іншому, який потребує такої підтримки, слабозахищеній людині);

– цінності етичної відповідальності перед професією (соціальний працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується і примножує етичні принципи, норми, знання і місію соціальної роботи, яка, як і інші галузі перебуває у процесі постійного розвитку і збагачення);

– цінності пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального працівника і досягнення професіоналізму в діяльності [4, С. 312].

Структурний і якісний аналіз цінностей соціальної роботи як професійної діяльності виявляє її комплексний характер, гуманістичну природу і зміст. Саме гуманістичний ідеал визначає смисл і призначення цієї діяльності, а її цінності відображають визнання гармонії суспільних і особистісних інтересів, усвідомлення праці як вищого смислу життя, пріоритет загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим завданням соціальної роботи є встановлення балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю і відповідальністю особистості перед суспільством.

Аналізуючи різні наукові підходи можна визначити зміст соціальної роботи, який включає три основні аспекти:

1) надання допомоги окремій людині чи групі осіб, які опинились у скрутній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та використання інших видів соціальних послуг;

2) актуалізація потенціалу самодопомоги осіб, котрі опинились у складній життєвій ситуації;

3) цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціально-економічної політики на всіх рівнях – від регіонального до державного – з метою забезпечення соціально-оздоровчого середовища для життєвого розміщення і життєдіяльності людини, створити систему підтримки людей, які опинились у складній життєвій ситуації [3, С. 83].

Перші два аспекти проявляються на ***мікрорівні***, третій – на ***макрорівні*** соціальної роботи.

Слід зазначити, що можна говорити про *професійну* і *непрофесійну* соціальну роботу, до того, як свідчить практика, остання частіше простежується на вихідному етапі становлення. Цим етапом міг бути ще період 14-16 ст. Сьогодні можна вести мову уже про професійну доцільну роботу, яка розпочала в 90-х роках ХХ ст. в Україні період інституалізації, створення методології і теорії соціальної роботи, що сприяло початку розвитку наукового напряму у цій галузі – соціальної роботи з різними категоріями населення.

У соціальній роботі розрізняють два рівні понять: **первинні** і **теоретичні**. До первинного рівня належать поняття, які відображають їх відповідність повсякденній формі чуттєвих явищ, до теоретичного – ті, які утворюються шляхом логічних інтерпретацій первинних понять [7, С. 26].

Поняття і категорії соціальної роботи можна об'єднати в три групи:

- поняття, які відображають змістовий аспект;
- поняття, що відбивають технологічний аспект;
- поняття, що характеризують якісний стан соціальної роботи [7, С. 27].

Перша група – **запозичені** – поняття і категорії не специфічні для теорії соціальної роботи, оскільки визначені ними явища і процеси вивчаються іншими науками;

друга група – **загальні** – поняття і категорії, які належать до теорії соціальної роботи, але використовуються також в інших галузях знань;

третя група – **специфічні** – поняття і категорії власне соціальної роботи, які виражають її сутнісний аспект (закономірності, принципи, цілі, функції, зміст), відображають конкретні способи прояву її сутнісного аспекту, характеризують її якісний стан (форми, методи, інструментарій, структура) [7, С. 27].

До першої групи понять можна віднести такі: соціум, соціальне середовище, соціальні відносини, соціалізація, соціальне виховання, соціальна активність, соціальна діяльність тощо.

Соціум – оточення, в якому формується людина; сукупність різноманітних груп та інших об'єднань, організацій, закладів, соціальних досягнень, що складають оточення; середовище, вплив якого людина відчуває в процесі своєї життєдіяльності; простір – предметний, культурний, духовний, де кожна особа реалізує себе, виявляє свою активність.

Соціальне середовище – сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, що впливають на її свідомість і поведінку.

Соціальні відносини – певна стійка система зв'язків індивідів, яка склалася в процесі взаємодії одного з одним в умовах певного суспільства; відносини між групами людей, які посідають різне становище в суспільстві, беруть неоднакову участь у його економічному, політичному, духовному житті, різняться способом життя, рівнем і джерелами доходів, структурою особистого споживання. Вони можуть приймати характер дружнього співробітництва або ж конфлікту.

Соціалізація – це процес засвоєння індивідом протягом усього життя певної системи знань, соціальних норм і культурних цінностей, настанов і зразків поведінки, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства, до якого він належить.

Соціальне виховання – цілеспрямовано керований процес соціального розвитку, соціального формування особистості, допомога людині в засвоєнні та прийнятті нею моральних норм, які склалися в сім'ї та суспільстві, прийнятті правових, економічних, громадянських і побутових відносин; цілеспрямоване виховання людини з урахуванням її особистісно-соціальних проблем і відповідно до соціальних потреб середовища, що її оточує в процесі життєдіяльності.

Соціальна активність – свідома, цілеспрямована діяльність людини, орієнтована як на перетворення об'єктивних соціальних умов; так: і на формування соціальних якостей власної особистості (активної життєвої позиції); характеристика діяльності; відображена міра реалізації та розвитку соціальних потенцій, можливостей людини (її здібностей, знань, навичок, прагнень). Соціальна активність виступає необхідною умовою різнобічного розвитку особистості, елементом прискорення соціального розвитку. Вона може реалізовуватись у різних формах, не лише як індивідуальна, але і як групова, колективна, організаційна, спрямована на реалізацію можливостей та інтересів тих чи інших соціальних груп. Соціальна діяльність – сукупність соціально значущих дій, здійснюваних суб'єктом (групою, особистістю) у різноманітних сферах і на різноманітних рівнях соціальної організації суспільства, які переслідують певні соціальні цілі, інтереси та використовують заради досягнення поставлених цілей і задоволення інтересів різноманітні засоби – економічні, соціальні, політичні та ідеологічні [6, С. 88].

До другої групи можна віднести такі поняття: соціальна реабілітація, соціальна адаптація, соціальний захист, соціальний інститут, соціальне інспектування, соціальна діагностика тощо.

Соціальна реабілітація – комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок стійкого розладу функцій організму (інвалідність), зміни соціального статусу (люди похилого віку, безробітні, біженці). Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до

суспільно-корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання.

У практиці соціальної роботи розрізняють такі види реабілітації: ***медичну, психологічну, педагогічну, професійну, трудову, побутову, спортивну.***

Соціальна адаптація – одна зі складових процесу соціалізації особистості. У широкому розумінні адаптація розглядається як пристосування організму до певних умов існування. У соціальній роботі соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до певних умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність, спрямована на пристосування до певних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища.

Соціальний захист – система заходів, здійснюваних суспільством та та його різноманітними структурами, з метою надання гарантованих мінімально доступних умов життя, підтримки діяльності людини.

Соціальний інститут – історично утворена стійка форма організацій спільної діяльності людей.

Суспільство – це система соціальних інститутів, складна сукупність економічних, політичних, правових, моральних та інших відносин. Найбільш фундаментальні соціальні інститути – держава, власність, сім'я, наука, система засобів масової інформації, виховання, освіта, право.

Соціальне інспектування – система заходів, спрямованих на здійснення нагляду, аналізу, експертизи, контролю за функціонуванням соціальних програм, проектів, за умовами життєдіяльності, моральним, психічним і фізичним станом різних груп населення, забезпечення захисту їхніх прав, свобод і законних інтересів.

Соціальна діагностика – процес комплексного дослідження соціального явища з метою виявлення, розпізнання і вивчення причинно-наслідкових зв'язків і відношень, які характеризують стан і тенденції подальшого розвитку. До специфічних понять, які утворюють третю групу, належать: соціальний педагог, соціальний працівник, соціальне обслуговування, соціальна профілактика, соціальне страхування, соціальний супровід, доброчинність, волонтерський рух тощо.

Соціальний педагог – спеціаліст із соціально-педагогічної роботи з дітьми і батьками, підлітками, молодіжними групами та об'єднаннями, з дорослим населенням в умовах освітніх і спеціалізованих установ, за місцем проживання. Соціальний педагог забезпечує цілеспрямовану соціально-педагогічну допомогу і підтримку процесу соціалізації різноманітних категорій дітей і молоді, надає психолого-педагогічну і соціально-педагогічну допомогу сім'ї, різним виховним закладам, допомагає підліткам у період їхнього соціального і професійного становлення [6, С. 163].

Соціальний працівник – спеціаліст, діяльність якого спрямована на надання допомоги людині, сім'ї або групі осіб, що потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом інформування, консультування, організації різних форм підтримки або обслуговування хворих чи одиноких людей.

Соціальне обслуговування – це вид соціальної діяльності державних та недержавних органів, спрямованої на забезпечення матеріальних, оздоровчих, освітніх, естетичних та інших потреб особистості. Соціальне обслуговування здійснюється у вигляді соціальної допомоги та соціальних послуг.

Соціальні послуги – це комплекс дій, здійснюваних державними, громадськими організаціями, і спрямованих на забезпечення та покращення умов життєдіяльності особистості чи окремих груп. За тривалістю дії соціальні послуги поділяють на: постійні, тимчасові. Залежно від особистості клієнта, місця надання послуг та їх виду вони бувають безкоштовні і платні.

Соціальна профілактика – комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів спрямованих на запобігання, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі; сукупність державних, громадських,

соціально-медичних і організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження, подолання або нейтралізацію основних причин та умов, що викликають різного роду соціальні відхилення негативного характеру у поведінці.

Соціальне страхування здійснюється за рахунок спеціальних фондів, які створюються з обов'язкових внесків підприємств, закладів, організацій та інших працедавців, а також дотацій із державного бюджету на матеріальне забезпечення працівників і членів їх сімей.

Соціальний супровід – вид соціальної діяльності, спрямований на здійснення соціальної опіки допомоги та патронажу соціально незахищених верств населення; з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу; тривалий процес, спрямований на здійснення системи комплексних заходів різними спеціалістами щодо соціальної реабілітації зазначених категорій.

Соціальна опіка (патронаж) – особлива форма державного захисту прав особистості, майна недієздатних та інший громадян у випадках, передбачених законом. Патронаж передбачає проведення в домашніх умовах профілактичних, оздоровчих, санітарно-просвітницьких заходів, надання соціальних послуг.

Доброчинність – у вузькому розумінні – надання приватними особами чи організаціями безоплатної допомоги людям або соціальним групам, що її потребують. У широкому розумінні – безоплатна діяльність по створенню і передачі фінансових, матеріальних і духовних цінностей для задоволення нагальних потреб людини, соціальної групи або більш широких спільнот, які потрапили у складну життєву ситуацію.

Волонтерський рух – це доброчинна діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової дальності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому. Людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуга інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинились в складній життєвій ситуації, називають волонтером [6, с. 52].

Соціальна робота є відносно новою галуззю соціально-гуманітарного знання у системі суспільних наук. Вона характеризується інтегративністю і, переважно, прикладною спрямованістю. Їй властиві всі структурні елементи, які свідчать про її сформованість як науки, а саме: наявність об'єкта і предмета дослідження, відповідних йому понять і властивих закономірностей; сформована система принципів та ідей і практичний досвід соціальної роботи [10, С. 9].

Висновки. 1. Професія соціального працівника (педагога) та його вчинкова діяльність спрямована на соціальну спеціалізовану діяльність, об'єктивно необхідну для функціонування державних і громадських систем соціальної допомоги різним категоріям населення, для реалізації життєвих, потенційно закладених у кожній людині сил для самозабезпечення і саморозвитку.

2. Соціальні працівники (педагоги) використовують свої знання і вміння для соціального обслуговування індивідів, сімей, груп, общин, організацій, суспільства в цілому. Допомагають людям вирішувати проблеми, створюючи для цього необхідні ресурси, забезпечують взаємодію між людьми чи між людиною та середовищем у цілому, підвищують відповідальність організацій за людину, впливають на соціальну політику.

3. Предметно-інструментальна основа його професійної діяльності включає професійні знання та досвід. Професія соціального працівника (педагога) передбачає конкретну діяльність, яка реалізується у визначеній функціонуючій системі соціальної роботи, в конкретній соціальній службі чи окремому спеціалізованому центрі. Вимоги до рівня знань та умінь соціального працівника витікають з міжнародних вимог до кваліфікації соціального працівника (педагога).

4. Фахівцю із соціальної роботи необхідно мати уяву про теорію і методику роботи з окремими клієнтами і групою; ресурси та послуги, які надаються суспільством; програми і мету соціальних служб як суб'єкта регіонального та локальних рівнів; організацію

місцевої інфраструктури і розвитку служб охорони здоров'я та соціального забезпечення; основи соціально-економічної й політичної теорії; расові, етнічні та інші культурні групи в суспільстві (їх морально-етичні цінності та норми, можливі проблеми); результати професійних і наукових досліджень, які можна використовувати в практичній роботі; концепції та методи соціального прогнозування; теорію і практику проведення спостережень; теорію і практику управління персоналом; соціальні, психологічні, соціологічні методи і методики; теорії та методи психосоціальної оцінки різних видів і форм втручання з боку соціальних служб, а також диференційований діагноз стану клієнта; теорію та методи адвокатської практики; етичні стандарти і практику професійної соціальної-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи на межі тисячоліть: Монографія // Соціальна робота. Книга 1. – К.: УДЦССМ. – 2001. – 344 с.

2. Лукашевич М.П., Мигович І.І., Пінчук І.М. Соціальна робота в Україні: теоретико-методичні засади: Навчальний посібник / М.П. Лукашевич, І.І. Мигович, І.М. Пінчук. – К.: МАУП, 2001. – 236 с.

3. Ляшенко А.И. Организация и управленние социальной роботой в России / А.И. Ляшенко. – М.: Наука, 1995. – 176 с.

4. Пейн М. Сучасна теорія соціальної роботи. / М. Пейн. – К., 2000. – 438 с.

5. Росийская энциклопедия социальной работы. В 2 т. / Под ред. А.М. Панова и Е.И. Холостовой. – М.: Институт социальной работы, 1997. – 420с.

6. Сидоров В.М. Вступ до соціальної роботи. Ч.І: Анотація категоріального аппарату / В.М. Сидоров. – Донецьк, 1997. – 245 с.

7. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д. Звєрєва, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін.; За заг. ред.: І.Д. Звєрєвої, Г.М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

8. Соціальна робота/ За ред. В. Андрущенка, М. Лукашевича: 7 ч. – ч. ІІ. – К.: ДЦССМ, 2002. – 215 с.

9. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: Учеб. Пособие / М.В. Фирсов, Б.Ю. Шапиро. – М., 2002. – 165 с.

10. Фурман А.В. Теоретичні та методичні засади практичної психології // Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації психологів центрів соціальних служб для молоді. – 5-а ч. / за ред. А.Я. Ходорчук. – К.: ДЦССМ, 2003. – 264с., С. 6-15.

Рецензен: д. пед. н., доц. Щербяк Ю. А.

УДК 378. 126

к. пед. н., доц. **Самойленко Н. Б.** (СМГУ)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ

У статті здійснено аналіз системи освіти фахівців гумнітарного профілю Польші, розкрито вимоги до освіти, підготовки фахівців до міжкультурної комунікації; наведено діаграми структури вивчення першого (BA) та другого (M) ступенів, приклади навчальних програм, опис дисциплін та змісту курсів; визначено переваги з польського досвіду; описано досвід міжнародної співпраці між університетами Європи та України.

Ключові слова: підготовка фахівців, навчання міжкультурної комунікації, навчальний процес, навчальні програми, міжнародна співпраця.

В статье осуществлен анализ системы образования специалистов гумнитарного профиля Польши, раскрыты требования к образованию, подготовке специалистов к межкультурной коммуникации; приведены диаграммы структуры обучения первой (BA) и второй (M) степеней, примеры учебных программ, описание дисциплин и содержания курсов; определены преимущества из польского опыта; описан опыт международного сотрудничества между университетами Европы и Украины.

Ключевые слова: подготовка специалистов, обучение межкультурной коммуникации, учебный процесс, учебные программы, международное сотрудничество.

The analysis of the system of education of specialists of humanities of Poland is examined in the article, requirements to education, preparation of specialists to intercultural communication, the diagrams of structure of studying of the first (BA) and second (M) degrees, examples of study programme***s, characteristics of disciplines and content of courses are described, advantages of Polish experience are distinguished; experience of international cooperation between the universities of Europe and Ukraine is described.***

Keywords: preparation of specialists, teaching intercultural communication, educational process, educational program, international cooperation.

Актуальність проблеми. Актуальність питання обумовлена визначенням ключових напрямів інтеграції національних систем педагогічної освіти і модернізацією вітчизняної системи підготовки фахівців в контексті Болонського процесу на основі аналізу сучасних структурних моделей підготовки фахівців в Європі [4].

У контексті глобальної інтеграції та інформатизації систем професійної педагогічної освіти особливо актуальним є питання вивчення зарубіжного досвіду Європейських країн, зокрема Польші.

У сучасних умовах особливого значення набуває розвиток міжнародних звя'зків, особливо в галузі освіти. Міжнародні зв'язки в галузі освіти припускають включення студентів в діалог культур, з метою формування у них системи цінностей як усвідомлених сенсів життя [1, 4].

В рамках навчання міжкультурної комунікації зміст культурного компоненту набуває важливого значення. Концепція діалогу культур припускає наявність як мінімум двох різних культур в процесі підготовки до реальної міжкультурної комунікації [9-11].

Мета статті – здійснити аналіз системи освіти фахівців гумнітарного профілю в Польші. Розкрити вимоги до освіти, підготовки фахівців. Підвести підсумки і визначити переваги з польського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Питанням, пов'язаним з досідженням зарубіжного досвіду, присвячені роботи В. Ф. Бондаренка, О.В. Вощевської, К. В. Корсака, Г. О. Козлакової, В. І. Лугового, І. В. Ляшенко, О.В. Овчарук, Л.П. Пуховської, Ж. В. Таланової, О. О. Романовської, Ю. Ю. Романовської, О.О. Романовського [4]. Проблемою міжкультурної комунікації в освітньому процесі займалися такі вчені, як: Є.І. Пасов, Ю. С. Степанов, С. Р. Термінасова, І. І. Халєєва [4, 5, 7, 12] та інші.

Різноманіття моделей педагогічної освіти в Європі припускає широкий спектр адаптації цієї освіти до триступінчатої системи (бакалавр – магістр – доктор) Болонського процесу. У цьому питанні величезне значення має досягнута університетами домовленість про співпрацю з підготовки майбутніх вчителів на всіх ступенях освіти і визнання наших кваліфікацій і академічних ступенів [1, 11, 12].

Початкова підготовка вчителів виражається в термінах формальних кваліфікацій, таких як ступінь бакалавра або магістра в Польщі. Польща приєдналася до Болонського процесу в 1999 році, запроваджуючи двоступеневу систему освіти – бакалавр, магістр. Польща, як і інші європейські країни, займається впровадженням болонських норм і стандартів в освіті, науці і техніці. На сьогодні вища освіта Польщі має багато переваг [9]. Система вищої освіти в Польщі представлена державними та недержавними вищими навчальними закладами. Недержавні навчальні заклади існують з 1989 року. Державні і недержавні ВНЗ мають однакові стандарти організації навчального процесу та викладання. Форма власності навчального закладу не впливає на якість, престижність диплому. Навчальні заклади за своєю поділяються на технічні, бізнесові, суспільно-економічні, медичні, спортивні та інші. Статус вищих навчальних закладів мають технікуми, коледжі, інститути, академії, університети. Третій і четвертий рівні акредитації мають інститути (вищі школи), консерваторії, академії, університети. Освітньо – кваліфікаційні рівні: Бакалавр (навчання триває 3 – 3.5 роки), Інженер (навчання триває 3 або 5 років), Магістр (навчання триває 1.5–2 роки), Магістр – інженер (навчання триває 5 років).

Дипломи польських навчальних закладів визнаються та дають можливість працювати за спеціальністю в Європейському Союзі, Україні та в більшості країн світу. Дипломи не потребують спеціального визнання та нострифікації [11]. Сама ж система освіти в Польщі функціонує відповідно до норм загальноєвропейської схеми (ECTS). Також освіта в Польщі відповідає Міжнародним нормам класифікації освіти (ISCED). Після закінчення вищого навчального закладу студент отримує європейський диплом, який визнається та дає можливість працевлаштування за спеціальність у країнах Європейського Союзу, Україні, Росії та інших країнах. В деяких випадках додаток до диплому видається англійською мовою. Вищі навчальні заклади Польщі, як і інших європейських країн, беруть участь у програмах обмінів. Це означає, що студенти польського ВНЗ можуть їхати у навчальні заклади інших країн на стажування, практики, навчання. Вищі навчальні заклади Польщі велику увагу приділяють тому, щоб студенти під час навчання здобували практичні знання та проходили стажування [10].

Для іноземних студентів в Польщі Європа є відкритою, адже вони отримують карту тимчасового проживання, що дає їм можливість безвізового в'їзду до країн Шенгенського простору. Студенти проходять обов'язкове стажування під час навчання та в період літніх канікул. В рамках стажування студенти виїжджають до багатьох європейських країн. Навчання (Бакалавр) триває 3–3,5 роки (6–7 семестрів по чотири місяці кожен); (Магістр): триває 2–2,5 роки (4–5 семестрів). Форма навчання: стаціонарна, вечірня, заочна, екстерна. Найбільш поширеними є стаціонарна та заочна форми навчання. Студенти стаціонарної форми навчання, як правило, відвідують заняття 4, 5 днів на тиждень. Один день, здебільшого – п'ятниця, дається студентам для індивідуального навчання. Студенти заочної форми навчання відвідують заняття 2 рази в місяць (п'ятниця, субота, неділя). Вечірня форма навчання: понеділок – п'ятниця з 16.00. На екстерну форму навчання судент може перевестись, якщо для цього є поважні причини (причину переведення потрібно підтвердити відповідними документами).

Як зазначає О. Кучай, польська система педагогічної освіти готує вчителів у академічному та освітянському середовищах. ВНЗ визначають кількість студентів, напрями та форми, систему підготовки. Координацією роботи всіх ВНЗ і підготовкою вчителів займається Головна рада вищої школи в Польщі (Rada Głowna Szkolnictwa Wyższego) [2] . Автор приділяє особливу увагу навчальним закладам, в яких готують вчителів (табл. 1). Завдяки міжнародній співпраці і діалогу культур вдалося здійснити професійну поїздку до Польщі в місто Лодзь. Ми мали можливість вивчати практику підготовки європейських вчителів у вузах Польщі і взяли участь в міжнародній конференції «Classroom-oriented research: The Benefits of Multiple Perspectives», організованою університетом (м. Лодзь, Польща). Самойленко Н. Б. виступила з доповіддю «Болонський процес і Українська система освіти»і нам були вручені сертифікати участі. Лодзінський Університет є одним з кращих вищих навчальних закладів Польщі. Університет був заснований в 1945 році.

Сьогодні до складу університету входять 12 факультетів і 170 спеціальностей. Існує можливість підвищення професійної освіти третього рівня (ступінь магістра), а також можливість отримання післявузовської освіти (аспірантура) [8].

Таблиця 1

Польська система педагогічної освіти

Навчальні закади	Види програм навчання
Університети-забезпечують найвищий рівень підготовки до роботи в основних і середніх школах, готують до викладання одного предмету	– п'ятирічні магістерські програми для вчителів-предметників та для вчителів шкіл усіх рівнів; – до навчання другого рівня протягом трьох років (для випускників дворічних педагогічних училищ); – дворічне навчання другого рівня для випускників трирічних педагогічних коледжів чи колегій (kolegium nauczycielskie); – післядипломне навчання чи підготовку вчителів, які мають магістерські дипломи.
Вищі педагогічні школи – готують учителів для всіх видів шкіл.	– трирічне профнавчання (studia zawodowe) – диплом ліценціата (для основної школи та позашкільних закладів); – можуть продовжити навчання до рівня магістра у ВНЗ.
ВНЗ (економічні, технічні, медичні, мистецькі та сільськогоспо-дарські)	– організовують педпідготовку в обсязі 270 академічних годин (по 90 годин з психології, педагогіки і методики викладання профільної дисципліни) для студентів, які хочуть стати вчителями;
Вища школа зі спецпедагогіки	– готує викладачів для спецзакладів усіх рівнів.

На даний час Університет складається з наступних факультетів: Біології і Охорони навколишнього середовища, Економіки і Соціології, Освітніх Наук, Географічних Наук, Міжнародних і Політичних Наук, Юридичний Наук і Адміністрації, Управління, Математики, Філології, Філософії і Історії, Фізики і Хімії [16]. У межах Університету є також інститути та центри підготовки вчителів та викладачів. Також университет нараховує 10 приоритетних напрямів дослідження: міжнародні відносини, Європейський закон, іноземні мови, управління, економетрика, вивчення екології, молекулярна біологія, математичний аналіз, електрохімія, і ядерна фізика. У Лодзінського університету більше 140 000 випускників (не враховуючи магістрів і аспірантів). Студенти (включаючи тих, хто вчиться тут в рамках програми обміну студентами "Еразмус") є гражданинами близько 70-ти країн [3]. На сьогодні в Лодзінському Університеті навчається 47 000 студентів. Чисельність професорсько-викладацького складу університету – понад 2 300 чоловік (у тому 560 професорів). Доповіді відбуваються на польській, а також на

англійській, німецькій і французькій мовах. У вузі часто організовуються зустрічі і конференції з почесними особами з областей політики, культури і бізнесу.

При Лодзінськом університеті з 1952 року існує Школа польської мови для іноземців. Це найперше в Польщі відділення серед тих, які виникли з метою викладання польської мови для іноземців. Дипломи школи отримали вже більше 20 000 студентів, а випускниками є близько 80% всіх іноземців, що навчаються в Польщі. Студенти мають можливість пройти місячний, п'ятимісячний або дев'ятимісячний курс польської мови.

Університет розвиває співпрацю з 136 університетами-партнерами зі всього світу, бере також активну участь в програмі обміну студентами "Еразмус" (LLP Erasmus) з 1998 навчального року. В рамках програми "Еразмус" підписано понад 480 двосторонніх угод з 300 Вузами. На всіх факультетах Лодзінського Університету вітається навчання і практика за кордоном. Лодзінський Університет бере участь в наступних проектах: Campus Europae, Norwegian Financial Mechanism, Compostela Group of Universities, Erasmus Mundus – GEMMA, Erasmus IP, Leonardo da Vinci, Comenius. У університет активно розвивається система подвійних дипломів. Сьогодні студенти можуть отримати подвійний диплом, пройшовши навчання в наступних університетах: Université Jean Moulin Lyon 3, Université François – Rabelais (Tours), University of Texas at Austin, Westfälische Wilhelms – Universität Münster, University of Baltimore, the R. H. Smith School of Business, University of Maryland, Towson University.

Студенти даних філологічних факультетів –висококваліфіковані перекладачі, викладачі, співробітники та керівники туристичних фірм та фірм, що співпрацюють з іноземними фірмами (англійськими, американськими, шведськими норвезькими, іспанськими), працівники видавництв, редакцій, телебачення. Студенти навчаються на кафедрах англійської, скандинавської, німецької, іспанської, російської, польської філології за спеціальностями: культурознавчо-літературознавча; англо-бізнесова; англо-європейська; викладач; перекладач, персональна комунікація у бізнесі, персональна комунікація у бізнесіі та Магістр Науки в Професійній Комунікації, кінознавство, іноземна мова в бізнесі; іноземна мова в медицині та фармацевтиці; іноземна мова у економічній та правовій сферах; іноземна мова та туризм; іноземна мова з елементами психології; видавнича графіка; полоністика [8].

Видається доцільним розглянути організацію підготовки в університеті фахівців гуманітарного профілю до міжкультурної комунікації. Дисципліна «Культурологія» викладається в Інституті Теорії Літератури, Театру і Аудіовізуальних Мистецтв, що функціонує в межах Філологічного факультету Університету [8]. Академічні інтереси викладацького складу Відділу Теорії Літератури концентруються навколо проблем літературних жанрів, порівняльних вивчень Європейської літератури. Програма навчання відповідає всім вимогам освітніх стандартів, встановлених Польським Міністерством Освіти і Академічного Навчання.

Кандидатам пропонується:

- очне навчання першого циклу, (Бакалавра);
- очне навчання другого циклу, (Магістра);
- заочне навчання першого циклу, (Бакалавра);
- заочне навчання другого циклу, (Магістра).

У кожному циклі обов'язково вибрати спеціалізацію до початку курсу, у момент реєстрації і подачі документів. Освітній процес на 5-му році все ще триває в системі загальноприйнятого ступеня Магістра. На ряду з очним і заочним навчанням, Інститут Теорії Літератури пропонує післядипломну освіту з дисципліни «Менеджмент в сфері культури» та бере участь у підготовці докторантів.

Випускники шкіл, хто отримує свідоцтво Matura (польською – matura) – екзамен із вибраних предметів навчальної програми на рівні середньої школи, не зобов'язані складати іспит, але свідоцтво про його складання вимагається від абітурієнтів від час вступу до ВНЗ. Матура не є документом, що посвідчує отримання середньої освіти, – цю функцію у Польщі виконує свідоцтво про закінчення середньої школи), зокрема ті, хто

вже вчиться або вже здобував вищу освіту (Бакалавр або Магістр), може реєструватися до навчання на першому циклі.

Щоб реєструватися до другого циклу, доводиться отримати як мінімум ступінь Бакалавра з культурології або з іншої подібної теми. Кандидат, можливо, також може мати ступінь Магістра (у іншій спеціалізації, ніж вивчення культури). Бакалавр навчається три роки, тобто шість семестрів. Навчання складається з трьох "блоків" курсів: блок А включає так звані обов'язкові заняття – у загальних та спеціальних темах дисципліни Вивчення Культури, в яких студенти трьох спеціалізації беруть участь; блок В охоплює так звані факультативні (необов'язковий) курси фахівця (літературна культура); блок С містить факультативні (необов'язковий) додаткові курси (вибрані студентами серед запропонованих курсів, так і програмами інших курсів в університеті). Пропозиція щодо видів факультативних курсів змінюється з року в рік, і студенти вибирають їх за бажанням.

Згідно правилам системи ECTS студенти переводяться на наступний курс не тільки на підставі їх завершального оцінювання, але і на підставі числа отриманих кредитів ECTS (інформація щодо числа кредитів для кожного курсу може бути знайдена як в програмі навчання, так і в описі кожного курсу). Правила ECTS встановлюють, що студент ВА (перший ступінь) повинен отримати 180 кредитів в кінці його/її навчання. Програма також визначає число кредитів, які повинні бути отримані в блоці А і число кредитів в блоці В і С. Після завершення трирічного навчання, тобто після завершення усіх курсів і практичних навчальних програм, отримавши 180 кредитів ECTS та позитивні відгуки на тези (підготовлені під керівництвом керівника в ВА семінарі) і склавши усний завершальний іспит, студент отримує ступінь Бакалавра.

Проаналізуємо розглянути деякі програми навчання (табл. 2). Мета Вивченння Культури першого ступеня – надати студентам знання (1) соціальних проблем, які є основою теоретичного відображення у культурі; (2) знань з економіки та права, які лежать в основі організації і управлінні сучасними культурними установами; (3) сучасні ЗМІ, їх вплив, функції і значення в сьогоднішньому суспільстві; (4) проблеми ЗМІ і мультимедійного мистецтва, театру і вивчення літератури. Інша мета – навчити студентів (5) навичкам, які дозволять їм проаналізувати різні явища культури у всіх її аспектах у глобальному, національному, регіональному і місцевому масштабі; (6) навички організатора культурного життя і менеджера культурних установ. Важлива мета – (7) підготувати студентів для роботи в різних установах, які популяризують і поширюють культуру, в відділах культури газет і журналів, радіо та телевізіційних станціях, у видавництвах, в відділах редагування, в літературних і театральних установах, в музеях, театрах і кіно також як і в бібліотеках і відео бібліотеках, в рекламуванні і агентствах зв'язків з громадськістю. Нарешті (8) підготовка студентів для навчання на другому ступені.

Таблиця 2

Діаграми структури вивчення першого ступеня (ВА)

Рік I, зима/ сем. (1)				
Обов'язкові курси (А)				
Загальні курси				
Назва курсу та код	Кількість год/сем	Методи навчання	Оцінювання	Кількісь кредитів ECTS
Введення в вивчення культури 0100КАК106	15	le	g	2
Аудіовізуальна культура 0100-КАК108	30	le	e	1+3
Культурна комунікація 0100-КАК109	30	le	e	1+3
Навчання літератури 0100-КАК110	30	le	e	1+3
Факультативні курси (В & С)				
Рік I, літо/ сем. (2)				
Навчання літератури 0100-КАК206	30	co	g	4

Логіка і семіотика 0100-KAK207	30	co	g	4
Теорія культури 0100-KAK208	30	le	e	1+3
Курси спеціалізації: культура літератури				
Фонди Редагування 0100-KAL201	30	le	g	2
Порівняльна Історія Літератури 0100-KAL202	30	le	g	2
Факультативні курси (B & C)				
Рік II, зима / сем. (3)				
Теорія культури 0100-KAK308	30	co	g	4
Методи в Літературній Теорії і Критиці 0100-KAK305	30	le	e	1+3
Основні проблеми філософії 0100-KAK305	30	le	g	2
Історія Мистецтва I 0100-KAK307	30	le	g	2
Курси спеціалізації: літературна культура				
Порівняльна історія літератури II 0100-KAL302	30	le	g	2
Аналіз літературного твору I 0100-KAL301	30	co	g	4
Факультативні курси (B & C)				
le – лекція co – спілкування s – семінар g – оцінювання e – екзамен				

Випускник із ступенем BA, може продовжує вивчення для отримання другого ступеня (MA) в Вивченні Культури і в інших видах академічних дисциплін, якщо він/вона виконує вимоги щодо кваліфікації студента, визначеної індивідуально для кожного виду дисциплін. Згідно з "Правила Навчання в Університеті всі іспити і робота студентів на всіх курсах повинні бути оцінені. Оцінювання здійснюється на підставі наступних критеріїв (це може комбінуватися в різних способах): присутність і активна робота студента на заняттях; письмові роботи, призначені протягом тривалості курсу; письмова завершальна робота; завершальний іспит; усний екзамен для перевірки знання студента, якщо він/вона пропустив заняття; завершальний усний іспит. Іспити, можуть бути письмові або усні (безперебійна відповідь на надане питання; рохгорнуті відповіді до серій питань; тест).

Вимоги до здачі наданого курсу поясняються студентам викладачем курсу на початку семестру. Список іспитів кожного семестру може бути знайдений як в програмі навчання, так і в описах індивідуальних курсів. Завершальний (випускний) іспит проходить в усній формі і його предмет є: 1) знання отриманні протягом трьох років навчання – особливо у сфері своєї вибраної спеціалізації; 2) BA диплом, написаний студентом. Навчання (Магістр) другого циклу для тих, хто отримав ступінь Бакалавра з вивчення культурі або Бакалавр чи ступінь Магістра в інших спеціальностях. Процедура, щодо кваліфікації ступеня Магістра проходить у формі інтерв'ю з кваліфікації, де кандидати, може представити свої інтереси і освітні плани і інтерв'ю проводить комісія з членів факультету.

Мета другого циклу – забезпечити студентів глибокими знаннями, які дозволять розуміюти та інтерпретувати специфічні явища культури в контексті встановлених наукових методологій; навчити здатності відмітити і описати відносини між різними сферами культури і визначити їх специфічний символ; надати знання про встановлені форми і шляхи фінансування проектів у сфері культури; розвивати здібності, які дозволяють вирішити професійні проблеми (також нетипові) незалежно і обсудити професійну відповідальність в культурних установах і місцевих органах влади для того, щоб вдохнути життя і просувати культуру; формування уміння самоосвіти і професійного розвитку; готувати для проведення нових наукових досліджень та продовження освіти на третьому циклі (Докторантура). Проаналізуємо деякі курси з отримання ступеню Магістра (табл.3).

Таблиця 3

Діаграми структури вивчення другого ступеня (M)

Рік I, зима/ сем. (1)				
Обов'язкові курси (A)				
Загальні курси				
Назва курсу та код	Кількість год/сем	Методи навчання	Оцінювання	Кількісь кредитів ECTS
Естететика	30	le	e	1+3
Методи наукових досліджень з вивчення культури	30	le	e	1+3
Спеціальні курси				
Основи комунікації	30	le	e	4
Спеціальні курси (культура літератури):				
Порівняльна історія літератури	30	cl	g	4
Література 20 століття	30	le	e	1+3
Факультативні курси (B & C)				
Рік I, літо/ сем. (2)				
Обов'язкові курси (A):				
Філософія культури	30	le	e	1+3
Філософія культури	30	le	e	1+3
Спеціальні курси:				
Електронні ЗМІ	30	le	g	4
Аналіз і критика аудіовізуальних форм	30	cl	g	4
Введення в організацію проектної діяльності	30	cl	g	4
Спеціальні курси (культура літератури)				
Порівняльна історія літератури	30	cl	g	4
Сучасна література	30	s	g	1
Факультативні курси (B & C)				

Випускник зі ступенем Магістр може продовжувати навчання третього циклу (Докторантура) за умови, що вони відповідають вимогам процедури кваліфікації, індивідуально визначив для кожного виду навчання (кандидат може знайти опис вимог до кандидата на сайті філологічного факультету університету (www.filolog.uni.lodz.pl та http://www.filolog.uni.lodz.pl).

Студент отримує ступінь Магістра після отримання вищої освіти за 2 роки навчання, а саме після завершення всіх дисциплін і стажувань, після отримання 120 кредитів програми ECTS, отримуючи позитивні відгуки щодо дипломної роботи (Магістра) та захисту дипломної роботи.

Надамо опис деяких дисциплін (табл. 4).

Таблиця 4

Опис дисциплін

Ступінь **Бакалавра** (BA) Обов'язкові курси (A)	
Назва курсу	**Введення в навчання основ культури**
Type of course: Year of study, semester: Number of credits: Teaching methods and language of instruction: Assessment methods:	Obligatory (A) I, winter sem. (1) 2 ECTS lecture, 1hrs/week x 15 w., Polish exam
Зміст курсу	**мета:** визначення позиції вивчень основ культури в контексті філософії, антропології і соціології культури;

	зміст: характеристика поняття культури як нормативного вірування і угоди, регулюючі культурні методи, принципи відмінності між технічною і символічною культурою, роль світової точки зори на культуру; внутрішні підрозділи (високо і масова культура, пізніше популярні, офіційні, взаємокультурні, альтернативні культури); традиція і пам'ять в культурі; поняття мультикультуризм, міжкультуризм, взаємокультуризм, транцкультуризм, глобалізація і локалізація сучасної культури.
Рекомендована література	1. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991 (hasła: Kultura, Kultura narodowa, Kontrkultura, Tradycja, Zabawa)
Назва курсу	**Комунікація в контексті культури**
Type of course: Year of study, semester: Number of credits: Teaching methods and language of instruction: Assessment methods:	Obligatory (A) I, winter (1) 1+3 ECTS lecture, 2hrs/week x 15 w., Polish exam
Зміст курсу	**мета:** розгляд основних проблем теорії комунікації в контексті культури **зміст:** характеристика комунікаціїпредставлена в її історичному розвитку, в соціокультурному контексті і відносно розвитку електронних технологій комунікації. Основні поняття теорії комунікації. Елементи теорії ЗМІ. Результати дослідження у видах комунікації, наукові школи, моделі комунікації, результати комунікації в соціальному контексті, комунікації і ритуалі, проблеми глобалізації комунікації і культура, міжкультурна комунікація, виходить плняття, пов'язані з інформаційним суспільством.
Рекомендована література	1. J. Fiske, Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem, Wrocław 1999.
Назва курсу	**Спілкування в сфері культури**
Type of course: Year of study, semester: Number of credits: Teaching methods and language of instruction: Assessment methods	Obligatory (A) I, winter (1) 4 ECTS conversatory, 2hrs/week x 15 w., Polish grades given
Зміст курсу	В ході семінару студенти розширять своє теоретичне знання про соціальні і культурні контексти комунікації, також отримають практичні навички аналізу і інтерпретації повідомлень, що відрізняються залежно від використовуваного засобу, контексту і мети процесу комунікації. Контекст курсу включає характеристику головних систем соціальної комунікації, комунікації і розвитку електронних технологій; етнологія комунікації; комунікація в контексті гендерного навчання; комунікація і ідеологія; реклама і результати зв'язків з громадськістю в контексті дослідження в масовій системі зв'язків; розуміння і інтерпретація повідомлень – різноманітність показу кодів і процесів; методи аналізу і інтерпретація повідомлень: семіотичні, емпіричні методи, структкралізм.
Рекомендована література	1. E. Griffin, Podstawy komunikacji społecznej, Gdańsk 2003. 2. B. Dobek-Ostrowska, Podstawy komunikowania społecznego, Wrocław 2002.
Назва курсу	**Аналітичне читання**
Type of course: Year of study, semester: Number of credits: Teaching methods and language of instruction: Assessment methods:	Obligatory (A) I, winter (1) 1+3 ECTS lecture, 2hrs/week x 15 w., Polish exam
Зміст курсу	Це начальний курс з теорії літератури та критики. Його теми включають тему з вивчення літератури та критики, література і літературність, унікальність літературиї, літературна белетристика і імітація, тематика і суб'єктивність в літературному творі, онтологіяї літературного твору мистецтва, жанрів і видів літератури, літературної семантики, тексту і міжтекстовий зв’язок, література і мистецтво, теоретичні питання в аналізі, інтерпретації і оцінки літературного твору, сучасні дискусії щодо інтерпретації.
Рекомендована література	1. J. Culler, Teoria literatury, przeł. M. Bassaj, Warszawa 1998; 2. U. Eco (i R. Rorty, J. Culler, Ch. Brooke-Rose), Interpretacja i nadinterpretacja, przeł. T. Biedroń, Kraków 1996;
Назва курсу	**Аналітичне читання**
Type of course: Year of study, semester: Number of credits: Teaching methods and language of instruction: Assessment methods:	Obligatory (A) I, summer (2) 4 ECTS conversatory, 2hrs/week x 15 w., Polish grades given

Зміст курсу	Цей курс знайомить студентів з основними теоретичними проблемами в вивченні літератури. Це формує устудентів критичні аналітичні, пояснювальні і оцінні навички при індивідуальному читанні літератури. Основні поняття взяті зі стилістики (наприклад поезія і проза, риторичні фігури, тропи, символ і алегорія, відмітні особливості літературного проголошення), жанрової теорії, склад літературного твору. Теми включають також ідеї про конструкцію лірики і епоса, і їх еволюція.
Рекомендована література	1. J. Culler, Teoria literatury, przeł. M. Bassaj, Warszawa 1998; 2. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Zarys teorii literatury, Warszawa 1972 (lub wyd. następne);

Висновки. Представлені матеріали є кроком у дослідженнях підготовки фахівців гуманітарного профілю в Польщі.

Таким чином, завдання, поставлені перед системою вищої освіти нашою державою, доручення Міністерства освіти і науки молоді та спорту України стають передумовою плідної роботи із зарубіжними вузами-партнерами і широкими можливостями вивчення досвіду європейських країн, активного залучення його в систему підготовки українських фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 276 с.

2. Кучай О. Стан та розвиток освіти в Польші/ О. Кучай // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.– Випуск 32.– 2010. – С. 173.

3. Програма Темпус в Україні: http://tempus.org.ua/uk/news/

4. Самойленко Н.Б. Необхідність оновлення навчальних планів для формування міжкультурної коммунікації студентів в умовах міжнародного співробітництва/ Н.Б. Самойленко // Горизонты образования. – 2011. – № 3. – С.175 -179.

5. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования/В.В. Сафонова// Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 17-24.

6. Сысоев П. В. Язык и культура: В поисках нового направления в преподавании языка / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001.- №4 – С. 12-17.

7. Тер-Минасова С. Г. Язык и культура / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2003. – 35 с.

8. Університет в м. Лодзь, Польша, Філологічний факультет: http://iso.uni.lodz.pl/ru/ (http://www.kulturoznawstwo.uni.lodz.pl/index.php, :http:// www.filolog.uni.lodz.pl

9. Bologna (1999) The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education.

10. Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

11. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/ en/ pub/ pub.

12. Nikolayeva, S., M. Solovey, I. Kamynin, L. Lysenko and Y.Sazonova (2001) Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2). Vinnytsia: Nova Knyha.

Рецензент: д. пед. н., проф. Козлакова Г. О.

УДК 378

д. пед. н., проф. **Толипов У. К.**
(УГИИК, Республика Узбекистан),
д. физ.-мат. н., проф. **Дусматов О. М.**
(ДПИ, Республика Узбекистан)

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

В статті розкрита практика реалізації інноваційних технологій у вищих закладах освіти. Визначені найбільш конструктивні психолого-педагогічні умови у процесі навчання, завдяки яким студент займає активну особистісну позицію, у повній мірі реалізовує себе як суб'єкт навчальної діяльності і своє індивідуальне «Я», підвищує свою пізнавальну активність. Продуктивним методом навчальної діяльності в проблемній лекції виявлені два важливих елементи: пізнавательні задачі та діалогові технології. Розкриті засоби організації проблемної лекції в навчально-пізнавальній діяльності студента вищої школи.

Ключові слова: пізнавательні задачі, діалогові технології, особистісна позиція, пізнавальна ситуація, проблемна лекція.

В статье раскрыта практика реализации инновационных технологий в вузе. Определены наиболее конструктивные решениея психолого-педагогических условий в процессе обучения, благодаря которым студент может занять активную личностную позицию, в полной мере выразить себя как субьект учебной деятельности и свое индивидуальное «Я», то есть повысить свою познавтельную активность. Продуктивным методом учебной деятельности в проблемной лекции выявлены следующие два важнейших элемента: познавательные задачи и диалоговые технологии. Раскрыты средства проблемной лекции в учебно-познавательной деятельности студента и преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: познавательные задачи, диалоговые технологии, личностная позиция, познавательная ситуация, проблемная лекция.

The article deals with the practice of Innovation technologies realization at higher educational establishments. The most favourable conditions of the learning process are discussed that provide active personal position and helps to realize himself as the subject of learning process and his personality and provokes his cognitive work. Two important elements are singled out in the productive work of the learning process in the context of problem lecture. The means of problem lecture organization in learning and cognitive student's work are disenssed.

Key words: cognitive works, dialogue technologies, personal position, cognitive situation, problem lecture.

Современные проблемы подготовки педагогических кадров связаны с формированием содержания инновационной деятельности преподователья, которая рассматривается как созидательный процесс и результат творческой деятельности. Одним из видов развивающего обучения является проблемное обучение, технология которого включает в себя систему проблемных задач различного уровня сложности. Суть ее состоит в том,что преподаватель не сообщает знания в готовом виде,а ставит перед студентом проблемные задачи,побуждающие искать пути и средства их решения.

Одной из характерных для педагогической практики типов проблемных ситуаций является ситуация, которая возникает при столкновении студентов с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Основная задача лектора не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их решения. Логика проблемной стуации принципиально отлична от логики лекции информационной. Если содержание ее вносится как известный, подлежащий лишь запоминанию материал, то на

проблемной лекции ноое знание вводится как неизвестное для студентов. Функции студента – не проста переработать информацию, а активно включиться в открытие неизвестного для себя знания.

Основной дидактический прием «включения» мышления студентов на проблемной лекции-создание проблемной ситуации, имеющей фрму позновательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершавщейся вопросом, который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречия. Позновательные задачи должны быть доступны по своей трудности для студентов, они должны учитывать позновательные возможности обучаемых, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимым для усвоения нового материала. Каково же дидактическое потроение проблемной лекции? Главный ее метод,как и на любой лекции, логически стройное устное изложение, точно и глубоко освещающее основное положение темы.

Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, «впысиваются» в логику изложения, с помощью соответствующих методических приемов преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, поиску неизвестного знания. Важнейшая роль в проблемной лекции принадлежит общению диалогического типа. Чем выше степень диалогичности лекции, тем ближе она к проблемной, и наоборт, монологическое изложение приближает лекцию к информационной форме. Так образом, в проблемной лекции базовыми являются следующие два важнейших элемента: (а) система позновательных задач, отражающих основное содержание темы; (б) общение диалогического типа, предметом которого является вводимый лектором материал.

Анализ конкретных ситуаций – один из наиболее эффективных и распространеных методов организации активной позновательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с кокретной ситуацией, обучаемый должен определить свое отношение к ситуации, есть ли в ней проблема и в чем она состоит. Ситуация-проблема представляет собойределенное сочетание факторов из реальной жизни, ее участники являются действующими лицами, как бы актерами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его невозможности.

Оценка знаний – существенный показатель, определяющий степень усвоения студентами учебного материала, развития мышления, самотоятельности, повышения мотивации к учебной деятельности. Современный преподаватель должен иметь в своем арсенале компьютерные средства обучения различным дисциплинам, которые должны помочь ему не только организовать учебную деятельность учащихся, но и осуществивит. Действенный контроль, диагностику и управление учебным процессом. Особое значение имеют разработки тестовых заданий и тренажеров, которые позволяют автоматизировать процесс сбора, хранения и обработки информации, необходимой для контроля знаний и психолого-педагогической диагностики.

В Джизакском государственном педагогическом институте уделяется большое внимание развитию компьютерных технологий в образовании, разработке специализированных систем проверки знаний студентов. Их активное использование помагает поддерживать нужный образовательный уровень. Тестирование широко используется в ДжГПИ для тренировочного промежуточного и итогового контроля знаний, а также для обучения и самоподготовки студентов. Тесты достижений позволяют оценить успешность овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин, они являются более объективным показателем обученности, чем оценка, Педагогическое тестирование на компьютере по специальной программе, обспечивающей нужную презентацию тестовых заданий и обработку результатов тестирования, выполняет целый ряд функций в педагогическом процессе: оценочную, стимулирующую, развивающую, обучающую, диагностическую, воспитательную и др.

Хотелось бы вычленить наиболее применяемые в ДжГПИ инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе. При организации процесса обучения характерным признаком является вариативность технологий, активизирующих умственную деятельность студентов: проблемные вопросы, эвристические беседы, мозговой штурм, тренинги, «кейс-стади» (обучение по конкретным учебным ситуациям, деловые игры, дискусии, диспуты). Как организационный компонент, при этом используется дополнительная литература, новейшие источники информации, компьютеры, авдио-визуальные средства. Одновременно осуществляется индивидуализация образовательного процесса с использованием возможностей компьютерных информационных технологий.

Среди инноационных педагогических технологий наиболее перспективным считаем: «кейс-стади» (обучение с использованием конкретных учебных ситуаций), рефлекцию как метод самопознания, самооценки и как собственно технолого-диагностическую и развивающую, тренинговые технологии) тренинг деловой коммуникации, личностного развития, коммуникативных умений). В вузе широко используется диагностический метод мониторинга качества образования, позволяющий оценивать результаты учебной деятельности студента с учетом его реальных учебных возможностей и исходного уровня знаний. Наиболее перспективная система оценки – рейтинг знаний студента. Данные диагностики используются для дальнейшей корректировки учебной деятельности. В структуре института имеется центр телекоммуникационных систем, а задачи которого входит планирование, осуществление и сопровождение всех видов работ в данном направлении;создана корпоративная компьютерная сеть института, охватывающая все учебные корпуса и структурные учебно-производственные подразделения. Каждый сотрудник. Преподаватель и студент имеет возможность свободного входа в Интернет с любого рабочего места в составе сети института. Создание институтской компьютерной сети позволило внедрить центриализованную систему тестового контроля знаний студентов с минимальным числом лиц, имеющих доступ к базам тестовых заданий и функциям администрирования. Данная система обеспечивает автоматизированный процесс тестирования студентов,который управляется из единого серверного центра, где также сосредотачивается и накапливается вся отчетная и статистическая информация о результатах тестирования.

Выводы. Таким образом, теоретический и практический анализ указанной проблемы, передавой педагогический опыт преподавания в вузе удеждают, что наиболее конструктивным решением является создание таких психолого-педагогических условий в процессе обучения, благодаря которым студент может занять активную личностную позицию, в полной мере выразить себя как субьект учебной деятельности и свое индивидуальное «Я», то есть повысить свою познавтельную активность.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 378.147

к. пед. н., доц. **Федоров А. И.**
(УралГУФК, Челябинск, Российская Федерация)

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ, СПОРТУ И ТУРИЗМУ

Виконано аналіз проблем використання технологій дистанційного навчання в системі підготовки фахівців з фізичної культури, спорту і туризму; дана коротка порівняльна характеристика емпіричного і теоретичного підходів до проектування дистанційних освітніх технологій; систематизовано основні вимоги, що

пред'являються до комп'ютерних навчальним програмам; розроблена модель мережевого учбово-методичного комплексу .

Ключові слова: інформатизація системи освіти, інформаційні та комунікаційні технології, дистанційне навчання.

Выполнен анализ проблем использования технологий дистанционного обучения в системе подготовки специалистов по физической культуре, спорту и туризму; дана краткая сравнительная характеристика эмпирического и теоретического подходов к проектированию дистанционных образовательных технологий; систематизированы основные требования, предъявляемые к компьютерным обучающим программам; разработана модель сетевого учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: информатизация системы образования, информационные и коммуникационные технологии, дистанционное обучение.

The analysis of the problems of the use of distance learning technologies in the training of specialists in physical culture, sport and tourism is given; the brief comparative description of theoretical and empirical approaches to the design of distance learning technologies; systematic basic requirements of computer training programs, developed a model of the network educational complex.

Key words: information of system of high school, information and communication technologies, distance learning.

Актуальность проблемы исследования. Результаты многочисленных исследований по проблемам информатизации образования свидетельствуют о том, что во многих странах Европы и мира дальнейшее развитие национальных образовательных систем связывают с активным использованием технологий дистанционного обучения. За рубежом технологии дистанционного обучения стали применяться примерно 20-25 лет назад, а с появлением достаточно мощных компьютеров и скоростных каналов связи и коммуникации практически полностью были реализованы на базе сетевых технологий. В нашей стране технологии дистанционного обучения стали внедряться сначала взамен заочного обучения; постепенно дистанционной обучение выделилось как самостоятельная форма организации процесса обучения [1, 2, 5].

В последние годы в связи с необходимостью реформирования отечественной системы образования, интеграции в мировое образовательное пространство, модернизация образования непосредственно связывается с созданием открытого и дистанционного образования. Однако применительно к системе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта эта проблема не нашла своего окончательного решения. Таким образом, существует ярко выраженное противоречие между современными тенденциями развития высшего профессионального образования, требованиями, которые предъявляются к организации образовательного процесса, и уровнем реализации методических подходов к созданию системы дистанционного обучения в вузах физической культуры.

Цель исследования – изучение особенностей применения технологий дистанционного обучения в системе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта, разработка программно-методического обеспечения дистанционного образования в вузах физической культуры.

Под ***программно-методическим обеспечением дистанционного образования*** понимается совокупность программных средств учебного назначения (электронные учебные пособия и учебники, компьютерные обучающие программы, виртуальные лаборатории, тестирующие программы и т.п.), а также образовательные программы и учебно-методические комплексы, предназначенные для сопровождения образовательного процесса [2, 4].

С целью изучения особенностей применения технологий дистанционного обучения, а также использования различных подходов к проектированию и разработке программно-методического обеспечения дистанционного образования выполнен анализ специальной литературы; выявлены технические и дидактические возможности различных программных сред и систем, используемых для разработки технологий дистанционного обучения; обобщен практический опыт авторов-разработчиков компьютерных обучающих программ; оценена эффективность использования современных информационных технологий в учебном процессе; систематизированы основные требования, предъявляемые к компьютерным обучающим программам; разработана модель электронного (сетевого) учебно-методического комплекса (ЭУМК или СУМК).

Анализ специальной литературы позволяет выделить несколько факторов, которые сдерживают разработку программно-методического обеспечения дистанционного образования для системы подготовки специалистов по физической культуре, спорту и туризму.

Во-первых, это многоаспектность проблемы исследования, ведь качественное программно-методическое обеспечение дистанционного образования, реализованное в электронном виде, создается в первую очередь автором учебного курса, который должен быть высококвалифицированным специалистом не только в предметной области, хорошо знающим содержательную часть курса, но и опытным методистом, владеющим современными методиками обучения и умеющим организовать учебный процесс. Во-вторых, в настоящее время не существует единых стандартов для разработки программно-методического обеспечения дистанционного образования. Отсутствие таких стандартов приводит к тому, что даже в рамках одного вуза достаточно сложно создать единую информационно-образовательную среду. В-третьих, при разработке программно-методического обеспечения дистанционного образования даже на современной технологической базе не удается полностью реализовать принципы обучения; особенно это характерно для сетевых образовательных технологий.

Анализ результатов ранее выполненных исследований позволяет выделить следующие ***инварианты***, которые необходимо учитывать при разработке программно-методического обеспечения дистанционного образования:

1) определение основных требований к различным видам программно-методического обеспечения;

2) выбор базовых программных систем и сред разработки технологий дистанционного обучения, учебно-методических материалов и электронных учебно-методических комплексов;

3) решение методических вопросов, связанных с компьютерной реализацией учебных материалов;

4) обеспечение защиты программного продукта от несанкционированного доступа;

5) соблюдение авторских прав разработчика обучающей программы [2].

Установлено, что одной из характерных особенностей обучения, ориентированного на применение дистанционных образовательных технологий, является организованная самостоятельная работа учащихся с использованием учебно-методического материала (печатные, электронные, аудио- или видеоматериалы). Важной особенностью новых технологий обучения, определяющих их эффективность, является ***устойчивость*** образовательной системы, в которой они используются. Это, в свою очередь, предполагает решение проблем организации образовательного процесса при различных уровнях развития средств информатизации.

Наряду с четкой организацией учебного процесса, ориентированного на использование технологий дистанционного обучения, очень важной проблемой является разработка методологии и технологии проектирования компьютерных обучающих программ и электронных учебных пособий. Выделяют два основных подхода к проектированию компьютерных обучающих программ: *эмпирический* и *теоретический*.

Эмпирический подход базируется на методе "проб и ошибок"; большое значение при этом приобретают интуиция, здравый смысл, личный (не всегда положительный) педагогический опыт и т.п. Проектирование технологий дистанционного обучения на основе эмпирического подхода обычно осуществляется по вектору "от учебной дисциплины к обучающим воздействиям". Созданные при этом компьютерные обучающие программы нередко представляют собой аналоги пакетов прикладных программ, которые, в целом, характеризуются недостаточно высокой образовательной ценностью и дидактической эффективностью.

Проектирование технологий дистанционного обучения на основе **теоретического подхода** осуществляется по вектору "от проектирования образовательного процесса", рассматриваемого в единстве учебной и обучающей видов деятельности, "к технологии и методике обучения", и лишь затем осуществляется программная реализация. Подобный подход предполагает использование знаний и идей таких дисциплин, как педагогика, теория педагогического проектирования, педагогическая и инженерная психология, информатика, кибернетика, теория высшей нервной деятельности, теория систем и др.; осуществляется на концептуальном, технологическом, операционном и реализационном уровнях [4].

Перед разработчиками информационных образовательных технологий стоит очень сложная задача по обеспечению высокой эффективности применения программных средств учебного назначения. Среди большого количества программных средств разработки информационных образовательных технологий практически нет ни одной, которая способствовала бы созданию образовательной среды, полностью заменяющей непосредственное взаимодействие преподавателя и студентов в учебной аудитории. Учитывая, что в настоящее время не существует универсальных программных средств для создания системы открытого и дистанционного образования, решение многих проблем может быть обеспечено на основе комплексного использования имеющихся в наличии методов представления информации [3].

В связи с этим возникает проблема создания среды (системы), в которой можно было бы объединить электронные образовательные ресурсы, созданные на базе совершенно разных технологий. И подобная среда уже имеется, открыта и доступна для использования – Internet, браузеры или средства просмотра web-документов и гипертекста.

В настоящее время web-технологии предоставляют большие возможности для передачи и отображения информации и данных в различных форматах. И хотя эти технологии не являются самодостаточными и вряд ли могут быть признаны в качестве всеобщего стандарта, они позволяют использовать готовые программные средства для работы с информацией, а также относительно легко создавать клиентские и серверные программы, предназначенные для хранения, формирования и передачи данных. Таким образом, Internet может рассматриваться как среда, возможностей которой достаточно для организации образовательного процесса любой сложности. Поэтому выбор web-технологий как основы для создания системы управления учебными курсами вполне оправдан.

Нами накоплен определенный опыт разработки и использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в системе подготовки будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта. Учитывая недостаточно высокий уровень ресурсного (кадрового и материально-технического) обеспечения процесса информатизации большинства вузов и факультетов физической культуры при разработке ДОТ сделан акцент на сочетанное использование кейсовой и сетевой технологий. Это обеспечивает возможность применения ДОТ независимо от уровня информатизации учебного процесса, то есть обеспечивает устойчивость образовательной системы.

На основе использования возможностей web-технологий разработана модель электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК). Структура разработанного ЭУМК включает следующие разделы: *описание учебного курса, учебная программа,*

лекционный материал, слайды к лекциям, материалы для практических занятий, зачетные и экзаменационные вопросы, список литературы, справочные материалы и электронные книги, словарь терминов, дистрибутивы, блок контроля и самоконтроля. Модель ЭУМК предполагает возможность размещения данных, представленных в любом из стандартных форматов (*.doc, *.xls, *.ppt, *.dbf, *.pdf, *swf и другие), и использования в качестве локального или сетевого ресурса. На основе этой модели разработано несколько электронных учебно-методических комплексов общепрофессиональных, специальных и элективных дисциплин.

Следует отметить, что применение ЭУМК в образовательном процессе является относительно новым направлением информатизации системы подготовки специалистов по физической культуре, спорту и туризму. Применение ЭУМК способствует обеспечению принципиально нового уровня доступности образования при сохранении его качества, развитию образовательной среды вуза и ее интеграции в информационно-образовательное пространство, созданию учебной базы для реализации идеи непрерывного образования.

Важной особенностью проектирования ЭУМК является применение модульного подхода. Модульность ЭУМК обеспечивает открытость структуры, возможность дополнения и дальнейшего расширения его содержания, а также большую "гибкость" и вариативность учебного процесса.

Использование подобного подхода при разработке ЭУМК позволяет значительно расширить границы образовательного пространства, обеспечивает возможность студентам получать информацию в удобном для них режиме ("гибкость" учебного процесса), способствует ускорению процесса обновления содержания образования и повышению уровня вариативности образовательного процесса. Учитывая, что структура ЭУМК является открытой, важной задачей преподавателя становится отбор и "конструирование" образовательных модулей, то есть фрагментов учебно-методических материалов, реализованных в электронном виде, для создания учебно-методического комплекса конкретной учебной дисциплины.

Выявлены некоторые особенности применения ЭУМК в образовательном процессе. Во-первых, при разработке и применении ЭУМК необходимо ориентироваться на реализацию требований ГОС ВПО. Это особенно актуально в контексте перехода на ГОС ВПО третьего поколения, при разработке которых ориентируются на реализацию компетентностного подхода. Во-вторых, важной особенностью применения ЭУМК является их профессиональная направленность, что позволяет в ходе учебного процесса создать условия, моделирующие профессиональную деятельность будущего специалиста по физической культуре и спорту. В-третьих, применение ЭУМК обеспечить возможность выбора индивидуальной траектории обучения.

Результаты организационной и экспериментальной работы по внедрению электронных учебно-методических комплексов в систему подготовки специалистов по физической культуре и спорту свидетельствуют о том, что наиболее приемлемыми для организации дистанционного обучения являются кейс-технология и сетевые технологии. Однако следует учитывать, что эти технологии имеют определенные особенности (доставка учебных материалов, способ сертификации знаний, режим тестирования, общение преподавателей и учащихся, управление образовательным процессом).

Заключение. Эффективность образовательного процесса, ориентированного на использование технологий дистанционного обучения в значительной степени определяется качеством программно-методического обеспечения и информационных технологий учебного назначения, степенью их соответствия требованиям и особенностям образовательного процесса, что, в свою очередь, зависит от подхода к проектированию дистанционных образовательных технологий. При проектировании технологий дистанционного обучения целесообразно придерживаться теоретического подхода (*"от проектирования образовательного процесса к технологии и методике обучения"*).

Применение элементов и технологий дистанционного обучения даже в рамках традиционных форм организации образовательного процесса само по себе дает стимул к внедрению современных технологий обучения в систему подготовки специалистов по физической культуре, спорту и туризму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна: Учебное пособие / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина / Под ред. М. В. Моисеевой. – М.: Издательский дом "Камерон", 2004. – 216 с.

2. Канглер, В. М. Создание учебно-методических пособий для дистанционного образования с использованием web-технологий / В. М. Канглер, Е. В. Карнаухов, Л. Г. Макаревич, М. И. Саврилов // Проблемы высшего технического образования: Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – Вып. 15. – С. 16-21.

3. Казанская, О. В. Проблемы создания программно-методического обеспечения дистанционного образования / О.В. Казанская // Проблемы высшего технического образования: Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – Вып. 15. – С. 4-6.

4. Кречетников, К. Г. Методология проектирования, оценки качества и применения средств информационных технологий обучения / К. Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 244 с.

5. Романов, А. Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования: учебное пособие / А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 303 с.

Рецензент: д. мед. н., проф. Василюк В.М.

УДК 378. 016: 33 (043.3)

Якуш Е. И.
(БГУ имени А. Пушкина, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье анализируются особенности формирования ценностного отношения в профессии в процессе профессиональной подготовки. Происходящее в стране реформирование социально-экономических отношений, становление мирового рынка, рост конкуренции объективно обусловливают повышение требований к специалистам, профессиональной активности и трудовой культуре. Формирование ценностного отношения к профессии объективно становится важнейшим условием успешности подготовки специалиста, что диктует необходимость соответствующего подхода к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, ценностное отношение к профессии, профессиональное становление, профессиональная направленность.

The reform of social-economic relations, becoming of the world market, the growth of competition which are going on in the country objectively cause the increase of requirements to the staff, the level of their skills, professional activity and labour culture. The success of the results in the industrial sphere depends to definite extent on the level of organization of the teaching process, taking into account the tendencies in the development of the pedagogical science, which are in the country of innovation processes connected with the preparing of the staff.

Keywords: vocational education, the value related to the profession, professional development, professional orientation

Постановка проблемы в общем виде. Современное общество переживает ответственный исторический этап – становление рыночных отношений, который связан не только с экономическими реформами, но и с изменением всей системы социальных отношений, образа жизни людей, их ценностных ориентаций, мотивации социального и трудового поведения. Рост конкуренции на внешних и внутренних рынках неизбежно вызывает возрастание требований к специалистам, их квалификации, профессиональной активности и трудовой культуре.

Адаптация индивида к изменяющимся требованиям становится возможной только на основе динамики самого человека, формирования у него высоких ценностных установок и личностных качеств, в целом развития его личности. Все это предполагает непрерывное профессиональное самосовершенствование любого специалиста. В этих условиях требуются новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования не только в рамках подготовки образованных и квалифицированных специалистов, но и в целом становления личности юношей и девушек.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что новый смысл понятия профессионализма и роли личности в его формировании в современной науке повлек за собой переоценку ценностей профессионального развития. Возросли требования к профессионалу, его подготовке, ответственности за свое профессиональное будущее. В подготовке будущих специалистов перед учреждениями системы профессионального образования отчетливо обозначились проблемы формирования у студентов личностно-ориентированного выбора профессии, их готовности к профессиональной деятельности и стремления совершенствовать свое мастерство; развитие компетентности и мобильности, гибкости и самостоятельности в поисках решения профессиональных задач, достижения уровня профессиональной зрелости, позволяющей личности выступать субъектом труда.

В свою очередь, сегодня личность также предъявляет свои, достаточно высокие требования к избираемой профессии: интересная работа и возможность самореализации в профессии; общественное признание профессии и ее высокий социальный статус в обществе; возможности материального обеспечения своих разумных потребностей и др. Система профессионального образования и призвана решить сложную социально-педагогическую задачу согласования требований общества к профессиональной подготовке и личных устремлений индивида к самореализации в рамках избранной профессии.

Одним из важных условий установления гармонии общего, в качестве которого выступают требования общества к профессиональной подготовке специалиста, и единичного, личностного, отражающегося в устремлениях, интересах индивида, является установка учебного заведения на формирование ценностного отношения учащихся к избранной профессии.

В отечественной педагогической литературе ценностные и смысловые ориентации молодежи достаточно изучены: механизм развития потребностей, интересов и ценностей личности в профессиональном труде – А.Г. Здравомыслов, Л.М. Зюбин, М.А. Рожина; факторы влияния на отношение к труду и избранной профессии – Э.К. Голубева, А.Л. Журавлев, З. Кэтлин, В.А. Ядов; факторы профессионального самоопределения молодежи – Е.Н. Головаха, Д.Л. Константиновский, В.А. Сухин, М.Х. Титма, В.Ф. Черноволенко, В.Н. Шубкин.

Для профессионального образования наибольшее значение имеет разработка и усвоение молодежью ценностных ориентаций, которые определяют успешность и направленность ее профессионального самоопределения, а также отношение к труду и профессии. Н.Ф. Гейжан, Э.К. Голубева, А.Л. Журавлев, З. Кэтлин, А.А. Реан, В.А.Ядов и др. отмечают, что позитивное отношение к труду зависит от ряда факторов: насколько значимы и ценны для работника содержание его труда; в какой мере труд позволяет

проявить и реализовать способности работника; насколько справедливо распределение благ; в какой степени труд укрепляет чувство собственного достоинства личности.

Каждый из названных факторов, для личности приобретающий характер ценности, является основанием мотивации и регулирует трудовое поведение человека по-разному: для одного более важно, чтобы содержание труда его захватывало, было интересно; другому важнее, чтобы работа соответствовала его способностям и позволяла достичь наилучшего результата; третий стремится к тому, чтобы за свои усилия получать максимальное вознаграждение; четвертому особенно важно, чтобы любое дело было сделано им по совести и вызывало уважение окружающих.

Влияние той или иной ценностной ориентации на мотивационную сферу личности раскрывают социологи и психологи. Так, А.Г. Здравомыслов, Л.М. Зюбин, М.А. Рожина и другие исследователи отмечают, что изменение социально-экономических условий повлияло на качественные характеристики каждого типа направленности личности. Это обусловило значимость изучения характера ценностных ориентаций учащихся в новых экономических условиях.

Тенденции развития личности, отмечаемые западными учеными (Р. Бернс, К. Двек, Г. Крайг и др.), подтверждают вывод о том, что структура ценностей индивида, по мере стабилизации экономических условий в обществе, входит в противоречие не только с перспективами общественного развития, но и психологическим комфортом самого человека. Следовательно, методология разработки проблем профессионального обучения и воспитания будущих специалистов на современном этапе не может быть нацелена на формирование только человека «экономического», а должна ориентироваться на профессионализм и нравственность индивида в их тесном единстве и взаимосвязи. В связи с этим очень важно в процессе формирования у будущих работников ценностных профессиональных ориентиров сохранить в условиях рынка и частной собственности, традиционные, исторически сложившиеся профессионально-нравственные ценности.

На разных стадиях профессионального становления возникает ряд противоречий, являющихся источником и движущей силой профессионального развития личности. В формировании профессионального самосознания, по мнению Т.В. Кудрявцева, наиболее значимыми противоречиями являются:

– между потребностью человека в профессиональном самоопределении и отсутствием у него необходимых профессиональных знаний и умений;

- между представлениями человека о профессии и ее реальной сущностью;

- между представлениями человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности и его реальными возможностями [3].

Профессиональное образование выполняет специфическую, в отличие от общеобразовательной школы, функцию развития личности профессионала-труженика. Оно призвано формировать новые качественные устремления, развивать основные сущностные характеристики личности будущих специалистов: потребности, интересы, моральные взгляды, убеждения, способности. Следовательно, такая потребность обусловлена необходимостью преодоления тенденции механистического придания требованиям рынка труда довлеющего характера на образовательный процесс.

Представление человека о смысле собственной жизни, о месте и роли в обществе связано с конкретной профессией. Поэтому профессиональное образование является важнейшей частью процесса формирования человека, а профессия – одним из основных способов его самореализации. В указанных условиях особую актуальность, как отмечает Э.М. Калицкий, приобретают комплексные исследования возможностей профессии [2].

Психолого-педагогические исследования показывают, что возраст ранней юности – самый благоприятный период для проведения социально-профессиональной ориентации молодежи. Раннее возникновение интереса к профессии обеспечивает обществу больше шансов получить полноценного квалифицированного работника. Так, Е.И. Сутович указывает, что профессиональное развитие наиболее активно проявляется в

юношеском возрасте на этапе профессионального обучения и подготовки к труду, а также на этапе вхождения в профессию. Недостаточное внимание к данной тенденции приводит к выраженной статичности образа «Я», ослаблению сензитивности в развитии профессионально-личностного потенциала человека на более поздних этапах овладения профессией. Автор делает акцент на формирование профессионального самосознания, которое является движущей силой и результатом профессионального образования, профессиональной деятельности и жизненной активности личности [6].

Выводы ряда ученых позволяют предположить, что ярко выраженный интерес молодых людей к их будущей профессии на первых порах учебы в вузе выступает в следующих качествах: одной из детерминант формирования у них ценностного отношения к профессии; основы для проектирования своего профессионального становления; базы формирования готовности к реализации своей профессиональной деятельности; корректировке профессионального пути в связи с объективными изменениями производства и субъективными потребностями.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что понятие ценностного отношения к профессии рассматривают лишь некоторые авторы (А.Г. Здравомыслов, Л.М. Зюбин, М.А. Рожина и др.), по-разному трактуя его содержание. Следует отметить, что если ценностное отношение к профессии (любой) трактуется как ее самоценность, то ценностное отношение к избранной профессии является индивидуализированным, преломленным через собственные жизненные позиции и устремления личности.

Проведенные учеными исследования приводят к выводу о том, что решающую роль в формировании ценностного отношения к избранной профессии играет направленность личности, подчинение всех ее действий осознанной цели. Профессиональная направленность определяется через ценности, интересы, потребности, установки, мотивы, склонности, убеждения. На основе анализа различных подходов исследователей к изучению профессиональной направленности можно выделить три ее составляющие, которые в свое содержание включают:

- систему ценностей личности в профессиональной деятельности;
- систему мотивации предпочтения конкретной деятельности;
- систему регуляции поведения личности, детерминированную ее профессиональными потребностями, интересами и ценностями.

Профессиональную направленность ученые рассматривают как длительный, многоступенчатый процесс, имеющий свои этапы, стадии, периоды развития. Так, Ю.А.Полещук указывает на следующие этапы становления профессиональной направленности: профессиональное самоопределение; профессионализация; профессиональная деятельность [4]. По мнению М.И.Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, в профессиональной направленности выражается положительное отношение личности к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области избранной профессии. С их точки зрения, профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профдеятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды [1].

В структуру профессиональной направленности учащихся исследователи включают профессиональные интересы, психологическую готовность к труду (знание профессиональных особенностей и требований, осознание своих способностей и возможностей, стремление к овладению профессией) и ценностные ориентации, проявляющиеся в мотивах и целях деятельности (С.С. Мартынова), установки и профессиональный интерес (А.С. Ткаченко), системы отношений личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, В.Н.Мясищев, С.Л. Рубинштейн). Одним из важнейших выводов исследования Е.Б. Савиной является утверждение о том, что профессиональное становление человека детерминируется уровнем сформированности его профессионального самосознания [5]. Период активного формирования

профессионального самосознания, по ее мнению, начинается после выбора профессии или начала трудовой деятельности. Фактически это есть окончание сомнений в правильности принятого решения профессионального выбора, при этом человек может подниматься по профессиональной лестнице, повышать и расширять свою квалификацию или менять профессию, место работы, переквалифицироваться. Значимость данного вывода в том, что именно развитое профессиональное самосознание является основой формирования ценностного отношения к профессии, определяя тем самым успешность профессионального становления работника.

Еще в 1920-х гг. Э. Шпрангер и Ш. Бюлер, исследуя юношеский возраст, показали, что одной из его характеристик является поиск профессии, развитие профессионального образа как движущей силы дальнейшего профессионального и жизненного пути, условие достижения высокого уровня сформированности профессионального самосознания [10]. Изучая проблему отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, Т.В. Кудрявцев акцентировал внимание на процессе ее профессионального становления. Развитие этого отношения, по его мнению, и есть процесс профессионального самоопределения, поскольку в юношеском возрасте профессиональное самоопределение и зарождение профессионального самосознания идут параллельно, а отношение молодых людей к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности является неотъемлемой частью и условием формирования профессионального самосознания [3].

Более верным, на наш взгляд, является подход А.И. Турчинова, в котором нашли отражение современные тенденции развития производства, новые аспекты взаимодействия психологии и профессионального образования личности. В процессе формирования профессионального самосознания автор выделяет четыре этапа: 1) профессиональное самоопределение; 2) профессиональная самоидентификация; 3) распредмечивание профессионального опыта; 4) опредмечивание профессионального опыта. При этом циклы профессиональной жизни человека могут сменять друг друга не только в рамках одной профессии, но и под влиянием смены профессиональной деятельности, освоения человеком новой профессии [8].

По мнению большинства исследователей, важнейшей предпосылкой и условием формирования самосознания является самопознание, в процессе самоанализа реализуется потребность разобраться в себе, в особенностях соответствия требованиям профессии. Результатом профессионального самопознания выступает комплекс представлений личности о себе как о специалисте, а также о своем будущем профессиональном развитии. Именно соизмерение своих и чужих действий влияет на отношение к себе, формирует самосознание. Важнейшим при этом оказывается аспект профессионального общения, который является связующим звеном между людьми в ходе их совместной деятельности.

Исследователи отмечают, что самопознание и самоанализ способствуют углублению профессионального самосознания студентов с учетом требований, предъявляемых профессией к специалисту, развитию адекватных представлений о себе как о субъекте-профессионале. Именно высокий уровень профессионального самопознания и самосознания определяет правильное сочетание особенностей личности и ее социально-профессиональной позиции. Условием формирования профессионального самосознания является не только самопознание отдельных сторон личности, но и расширение профессионально-психологических знаний субъекта труда, формирование потребностей и мотивов, готовности к саморазвитию. Узость профессионального самосознания в ранней юности в значительной мере обусловлена ограниченностью опыта трудовых отношений и психологических знаний о себе как о будущем субъекте профессиональной деятельности, а также недостаточным вниманием педагогов к оценке особенностей профессиональной подготовки и развития в общей структуре учебно-познавательной и практико-профессиональной деятельности студентов.

Знания о профессии С. Фукуяма считает одним из главных условий профессионального становления и формирования профессионального самосознания в юношеском возрасте. Он указывает, что доступ к знаниям о профессии должен обеспечиваться постоянно и системно, человек же стремится предвидеть и подготовиться в идеальном психологическом плане к тому, что ему предстоит делать [9]. Поэтому при подготовке молодежи в лицеях и училищах, как отмечают исследователи, необходимо изучать требования профессии к личности работника, знакомить с возможными проблемами, исследовать профессионально-личностный потенциал и его развитие на ранних этапах трудовой деятельности.

Достаточно широко в психолого-педагогических исследованиях представлена проблема изучения качеств личности современного специалиста, развития черт его характера. Так, Л.М. Съедина считает, что общество сегодня крайне нуждается не просто в профессионалах высокой квалификации, а в людях, которые должны уметь работать в команде, обладать развитыми коммуникативными способностями, нравственным потенциалом, оптимальными поведенческими навыками, операциональными способностями, умением действовать технологично [7]. Большое внимание у ряда исследователей уделено изучению модели специалиста, причем отмечается, что недостатки существующих моделей кроются в явном перевесе роли специальных знаний и умений над общими, гуманитарными, в недостаточном внимании личности к собственному развитию через самопознание и самоуправление. Естественно, познание человеком себя, изучение своего профессионального и личностного потенциала способствует достижению эффективности в процессе становления профессионала, преодолению издержек на этом пути.

Изучение опыта учебных заведений показывает, что усилия преподавателей по-прежнему направляются, в первую очередь, на повышение качества усвоения студентами предметных знаний и умений, и лишь «в остатке» – на формирование у них необходимых личностных качеств. Задача усложняется тем, что на данный момент в педагогической науке нет однозначного понимания, какими качествами и в каком объеме должен обладать выпускник, чтобы стать творчески ориентированным, конкурентоспособным специалистом, а также какими методами и педагогическими средствами можно достичь этой цели. Поиск эффективного стиля работы зачастую ведется педагогами стихийно и не всегда последовательно из-за общей установки на все тот же прагматико-предметный минимум базового стандарта по отдельным дисциплинам. Одна из причин существующих проблем в подготовке специалистов – в неразработанности педагогической системы, обеспечивающей согласование всех компонентов образовательно-воспитательного процесса.

Новая парадигма обучения и воспитания в целом, и в частности, процесса ценностного отношения к профессии, требуют определения его сущности, содержания, структуры, психологических механизмов развития личности, что связанно с формированием ее ценностного сознания, системы внутренних ориентаций, профессионально значимых качеств.

Сущность профессиональной подготовки заключаются в том, чтобы помочь будущему специалисту:

- осознать свою уникальность, индивидуальное своеобразие, осмыслить и адекватно оценить свои способности и возможности;
- сформировать индивидуальный стиль деятельности и общения, характер профессиональных взаимоотношений в совместной работе;
- освоить избранную профессию на таком качественном уровне, который обеспечит личностную самореализацию и высокий социальный статус;
- освоить умение вносить достойный профессиональный вклад в общее дело и адекватно его оценивать;
- выработать внутреннюю потребность в постоянном культурном росте, профессиональном самосовершенствовании и личном саморазвитии.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ педагогики профессионального образования свидетельствует, во-первых, о рассмотрении учеными широкого спектра вопросов, в той или иной мере затрагивающих исследуемую нами проблему формирования ценностного отношения будущих специалистов к избранной профессии, во-вторых, позволяет сформулировать исследуемое понятие. Анализ литературных источников по исследуемой проблеме позволяет определить ценностное отношение к избранной профессии как сложное социально-психологическим образование, которое отражает уровень осознания личностью социальной важности избранной профессии для общества, степень личной значимости ее в реализации своего творческого потенциала, осуществлении жизненной стратегии (перспективы), материального благополучия, обеспечении желаемого статуса в обществе, позитивное принятие ее в рамках сложившейся системы жизненных ценностей и сознательное активное стремление к достижению в избранной профессии высокой квалификации.

В структурном смысле ценностное отношение студентов к избранной профессии складывается из следующих взаимосвязанных элементов:

- мотивов выбора профессии, основанных на сочетании личных жизненных устремлений и индивидуальных особенностей социальной значимости и востребованности профессии в обществе, которые создают в результате глубокий и стойкий личностный интерес к профессии;
- удовлетворенности профессией на этапе ее освоения, которая достигается осознанием личностью того, что имеющиеся индивидуальные способности позволяют ей успешно овладевать профессиональными умениями и навыками, дают возможность для самоутверждения и проявления личного творческого потенциала в профессии;
- активности в учебной, производственной и внеурочной деятельности, направленной на успешное овладение профессией, достижение в ней высокой квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

2. Калицкий Э.М. Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты / Э.М.Калицкий. –Минск, 1996. – 37с.

3. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М., 1985. – 108 с.

4. Полещук Ю.А. Динамика направленности учащихся ПТУЗ в условиях психологического сопровождения обучения профессии: дис. …канд. псих. наук: 19.00.07 / Ю.А. Полещук; РИПО. – Минск, 2001.

5.Савина Е.Б. Педагогические условия формирования профессионального самосознания старшеклассников: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Б.Савина. – М., 1991. – 155 с.

6. Сутович Е.И. Формирование профессионального самосознания учащихся учреждений профессионального образования / Е.И. Сутович. – Минск, 2005. – 84 с.

7. Съедина Л.М. Социально-психологический подход к формированию личностных качеств специалиста : автореф. дис. …канд. социол. наук: 22.00.08 / Л.М. Съедина; Белгор. гос. технол. акад. строит. Материалов. – Белгород, 1997. – 20 с.

8. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблема развития теории и практики / А.И. Турчинов. – М., 1989. – 105 с.

9. Фукуяма С. Теоретическая основа профессиональной ориентации / С.Фукуяма; под ред. Е.Н. Жильцова, Н.Н. Нечаева. – М., 1989. – 105 с.

10. Child D. Psuchologu and the teacher / D. Child. – London, 1995. – 628 p.

Рецензент: д. пед. н., доц. Щербяк Ю. А.

УДК 376.64

к. пед. н., доц. **Калашник Л. С.**
(Інститут вищої освіти НАПН України)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ПІКЛУВАННЯ ПРО ДІТЕЙ-СИРІТ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ (ДОСВІД КНР)

Дана стаття присвячена загальним питанням підготовки педагогічних працівників для роботи з дітьми-сиротами в закладах соціального піклування КНР. Особливістю китайського досвіду є те, що педагогічна наука країни не виокремлює дітей-сиріт в особливу категорію населення. Тому у вишах країни не відбувається спеціалізованої підготовки вчителів до роботи з дітьми-сиротами. Фахова підготовка корпусу педагогічних працівників для системи соціального піклування в КНР відбувається на загальних засадах у вишах країни, а набуття практичних навичок – в системі підвищення кваліфікації на робочому місці.

Ключові слова: діти-сироти, заклади соціального піклування, фахова підготовка, майбутні вчителі, педагог-вихователь.

Данная статья посвящена общим вопросам подготовки педагогических кадров для работы с детьми-сиротами в учреждениях социальной опеки КНР. Особенностью китайского опыта является то, что педагогическая наука страны не выделяет детей-сирот в особую категорию населения. Поэтому в вузах страны не происходит специализированной подготовки учителей к работе с детьми-сиротами. Профессиональная подготовка корпуса педагогических работников для системы социальной опеки в КНР происходит на общих основаниях в вузах страны, а приобретение практических навыков – в системе повышения квалификации на рабочем месте.

Ключевые слова: дети-сироты, учреждения социальной опеки, профессиональная подготовка, будущие учителя, педагог-воспитатель

This article deals with the general issue of teachers' training as to work with orphans in institutions of social care of PRC. The peculiarity of the Chinese experience is that the country do not identify orphans as a special category of the population. Therefore, in the universities of the country there is no specialized teachers' training programs as to make the students ready to work with orphans in future. Initial training programs as for teachers who plan to work in the institutions of social care in China is based on general principles, and the practical skills are gained in the system of professional training on the workplace.

Key words: orphans, social care institutions, professional training, future teachers, teacher.

Постановка проблеми. Проблема вдосконалення професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема до виховної роботи з дітьми, яks опинилися в складних соціальних умовах, є досить актуальною. Сьогодні ця проблема постала перед багатьма країнами світу не виключенням є Україна і Китай.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання організації роботи дитячих будинків, взаємодія органів влади та установ для дітей-сиріт в КНР є предметом дослідження таких китайських науковців та практиків, Лі Цзегао, Пі Айчін, Мей Сінлін, Го Ліцзюнь тощо. Основна увага в їх роботах приділяється питанням розширення повноважень та обов'язків органів місцевого самоврядування (народних урядів) та залученню іноземного досвіду організації освітньо-виробничого процесу в сиротинцях. Дана монографія

вперше в вітчизняній науковій літературі представляє відомості щодо організації системи соціального піклування про дітей-сиріт в Китаї. Досить корисна інформація щодо різних аспектів організації системи освіти та соціального піклування про «дітей, які виховуються осторонь» (аналог українського терміну «соціальні сироти») міститься в роботах проф. Ван Ітао. Серед українських дослідників слід зазначити роботи Н.Джгун, присвячені організації системи підготовки студентів-майбутніх вчителів до виховної роботи в школі.

Метою даної статті є надати описовий аналіз сучасній системі підготовки педагогічних працівників для закладів соціального піклування КНР. ***Завданнями*** статті можна визначити:

- прослідкувати кореляцію китайських базових соціальних понять про сиріт як категорію населення та їх вплив на формування вимог до педагога для системи соціального піклування;
- схарактеризувати основні форми закладів соціального піклування про дітей-сиріт в КНР;
- визначити основні тенденції розвитку системи підготовки педагогічних працівників для системи соціального піклування в КНР на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Основними закладами соціального піклування про дітей-сиріт є дитячі будинки та дитячі селища. Більшість дитячих будинків в містах мають у своєму складі кілька відділень: будинок дитини, дитячий будинок (діти до 14 років), відділення для інвалідів і будинок престарілих. Вважається, що така структура допомагає дітям-сиротам відчувати себе потрібними, ліквідує у них комплекс неповноцінності (є ще більш нещасні, ніж вони, що потребують їхньої допомоги), привчити їх до турботи про інших людей, дати їм відчути любов і вдячність з боку дорослих (старих), зберегти вертикаль поколінь, яка традиційно присутня у родині.

Дитячий будинок – це місце проживання дитини-сироти. Для отримання освіти діти направляються у звичайні середні школи. Після прийняття у 2004 р. Закону про обов'язкове 9ти-річну освіту, одночасно був знижений поріг отримання трудової книжки для вихованців дитячих будинків (з 16 до 14 років). Якщо дитина не може продовжити освіту, то вона може починати працювати (низькокваліфікована робота з повною трудовою зайнятістю). Близько 12-15% випускників китайських дитячих будинків отримують вищу освіту на загальних підставах [4; 107].

В КНР вважають створення дитячих селищ (комун) перспективною формою утримання дітей-сиріт. Перевагою саме такої моделі піклування про дітей-сиріт є:

- 100 % дитячих селищ розташовані у сільській місцевості, а отже, діти, з одного боку, отримують переваги щодо екологічної ситуації, а з іншого – не бачать усіх вабливостей, яке пропонує місто (і жага яких призводить до росту дитячої злочинності в країні);
- діти знаходяться у оточенні собі подібних, а отже, в них не виховується комплекс неповноцінності щодо власного сирітства;
- в дитячих селищах знаходяться діти різного віку (від 3 років до 16-18), які змушені піклуватися один про одного, що виховує в дітях відповідальність за молодших, вміння жити та будувати стосунки в колективі;
- велика кількість дитячих селищ знаходиться в сільській місцевості й діти, змалечку працюючи на землі, привикають до сільського господарства й залишаються працювати в аграрному секторі;
- певна кількість дитячих селищ знаходиться під патронатом та шефством силових структур (МНС, МВС, армія тощо); в результаті ці структури отримують високо мотивований кадровий резерв.

В останні роки в КНР поширилася практика використання сільгоспгосподарчих селищ-комун для потреб пенітенціарної системи в тих випадках, коли неповнолітній правопорушник не представляє загрози суспільству, а також для впливу на важковиховуваних підлітків. Рівень освіти, що надається школами при селищах-комунах є досить низьким та не дає змогу своїм випускникам продовжувати навчання.

Призвичаюючись змалечку працювати на землі, колишні комунари, маючи великий практичний досвід, майже стовідсотково залишаються на селі.

Реформи освіти кінця 80 – початку 90 років XX ст. поставили педагогічну науку Китаю перед необхідністю створення своєрідної, несхожої ні на що системи виховання, яка б враховувала три важливі фактори: запозичення міжнародного досвіду, максимальне використання надбань традиційної китайської педагогіки та врахування вимог офіційної ідеології країни. Основна увага в країні приділяється саме вихованню, а не навчанню, оскільки пріоритетом все ще залишається оволодіння переважною кількістю населення робітничими професіями. [2; 78-79]

Історичні реалії розвитку китайської держави та особливості національного менталітету мешканців цієї країни передбачають панацею від багатьох вад та «хвороб» суспільства саме у роботі педагога та закладів освіти та виховання. Вважається, що кожен китаєць має, насамперед, бути гідним громадянином своєї країни, а вже потім – всебічно розвинутою особистістю, професіоналом, батьком тощо. І, виходячи з цього, саме держава краще знає, яким саме повинен бути її громадянин, володіти якими звичками і навичками, якостями особистості тощо. Тому держава спрямовано перекладає справу освіти та, більшим чином, виховання з родини та батьків на заклади освіти та виховання і педагогів як реалізаторів прагнень та очікувань держави. Мабуть, цим і пояснюється відсутність вузькопрофільної спеціалізації серед випускників китайських педагогічних вишів (вчитель молодшої школи, вчитель старшої школи, соціальний педагог тощо).

Китайська педагогічна практика вважає, що випускник педагогічного вишу має бути досить універсальним професіоналом, щоб впоратися з будь-якою роботою щодо навчання та виховання дітей. Але вважаючи практичний досвід та принцип наслідування (скоріше. калькування) найважливішими щодо оволодіння секретами педагогічної майстерності, китайська практика підготовки молодих спеціалістів-педагогів передбачає їх 2-річну практику на посаді молодшого вчителя (до обов'язків якого входить бути присутнім на уроках з профільного предмету, вести спостережну документацію щодо психолого-педагогічної ситуації в класі, виконувати обов'язки асистента вчителя щодо добору та практичної розробки матеріалів уроку, вести виховну роботу з учнями тощо), яка не належить до структури вищої освіти, а сходить до системи підвищення кваліфікації без відриву від виробництва.

Тому корпус викладачів та вихователів для закладів соціального піклування про дітей-сиріт в сучасній КНР формується, здебільшого, з випускників вишів, які закінчили педагогічні навчальні заклади або пройшли курси педагогічної майстерності (терміном від 3 місяців до 1,5 років), що організовуються для осіб, які мають середню чи вищу освіту, при педагогічних вишах країни. Нажаль, усі означені фахівці не мають відповідного рівня підготовки щодо психологічних особливостей дітей-сиріт та практичних навичок роботи з цією категорією дітей, оскільки психологія (навіть вікова) здебільшого не викладається в вишах країни.

Сьогодні у світовому просторі започатковується тенденція уніфікації систем освіти різних країн, але з урахуванням особливостей кожного народу. Протягом майже 150 років Китай копіював педагогічні системи та наукові погляди щодо питань освіти та виховання молоді інших країн світу, шукаючи свій шлях і поступово створюючи систему вищої педагогічної освіти з «національною специфікою». «Соціалістична система освіти з національною специфікою» – це реформування освіти на основі національних та соціалістичних ідей, рівність шансів на отримання освіти для всього китайського населення зокрема і для дітей-сиріт [5].

Взагалі, китайці не виокремлюють дітей-сиріт у спеціальну групу населення, яка вимагає до себе особливого ставлення чи додаткових привілеїв. Вважається, що саме завдяки максимальній інтегрованості дітей-сиріт до суспільного та громадського життя можна уникнути упередженого ставлення суспільства щодо вихованців дитячих будинків та інших закладів соціального піклування, а також збудувати суспільство рівних можливостей та уникнути дискримінації за принципом походження. Також ані китайська

наука, ані офіційна влада не визнають в країні проблеми соціального сирітства, хоча кількість дітей, які через різні обставини (розлучення батьків, але здебільшого – заробітчанство) виховуються не в біологічній родині складає від 15% (у великих містах) до 65 % (пров. Ганьсу) [6; 37-39].

Специфіка китайської вищої педагогічної освіти сьогодні полягає у поверненні до традиційних для Китаю виховних ідей Конфуція щодо виховання студентів, а також до питань підготовки студентів-майбутніх вчителів до виховної роботи з дітьми. Саме традиційності виховних та методичних поглядів китайські педагогічні виші зобов'язані домінуванню навіть на сучасному етапі методу особистого прикладу вчителя та високої залученості студентів у систему культурно-виховних заходів університету з подальшим її відтворенням у власній практичній діяльності у системі практичної підготовки студентів-майбутніх вчителів до виховної роботи.

Серед основних принципів створення нової системи педагогічної освіти в Китаї, зокрема практичних підходів до вдосконалення системи підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховної роботи в закладах освіти, виступають: варіативність, багатоукладність учбових закладів, диференціація навчання. Все перелічене направлене на створення гнучкої системи освіти, що сприяє розкриттю здібностей кожного учня. Негативне відношення сучасної китайської педагогіки до іспитів як мети навчання не означає зменшення їх ролі як одного з методів перевірки і оцінювання знань. На думку китайських педагогів, іспит повинен стати частиною комплексного процесу освіти. Адже він вимагає високого рівня упевненості в собі, сили волі до подолання труднощів, усвідомленої необхідності мати широкий світогляд, ерудицію, здібність до аналізу і вирішення проблем. Іспит може бути одним з методів виховання і розвитку учнів лише за умови перенесення уваги на особу учня і рішучої відмови від старих підходів.

Ідеї безперервної педагогічної освіти (освіти впродовж життя), які на початку 70-х рр. XX ст. пропагандувалися ЮНЕСКО в усьому світі, також знайшли відображення в сучасній системі підготовки педагогів у Китаї. Головні ланки безперервної освіти педагогічних кадрів в КНР на сьогодні становлять: вищі педагогічні училища, педагогічні інститути та університети, педагогічні факультети при непедагогічних ВНЗ, короткотермінові курси перекваліфікації в інститутах удосконалення та підвищення кваліфікації, стажування в педагогічних ВНЗ закордоном, аспірантура, докторантура, дистанційна освіта (радіо- та телеуніверситети, медіазаняття, спеціальні освітні програми), самоосвіта тощо [7; 408].

Згідно до сучасної офіційної китайської доктрини мета системи освіти та виховання має три складові: орієнтація на всіх, хто вчиться; всебічне етичне, розумове, фізичне і естетичне виховання; розвиток ініціативи самих учнів. Проте, реформуючи систему освіти, китайське керівництво протистоїть вторгненню моралі сучасного західного суспільства. З цією метою була визначена система загальнонаціональних моральних і соціальних цінностей, на учбові заклади покладені завдання морально-політичного виховання молоді.

У 1988 р. Комітет освіти обнародував «Основні положення політики морального виховання дітей початкових шкіл» і «Основні положення політики морального виховання дітей середніх шкіл». Ці документи визначили цілі виховної діяльності початкової, молодшої середньої і повної середньої шкіл, їх зміст і основні вимоги, принципи морального виховання і шляхи їхнього впровадження в життя. Обидва документа відобразили основні вимоги держави до ідеології, моральних і політичних переконань учнів.

Основними цілями виховання школярів на сучасному етапі розвитку Китаю вважається підвищення ідейно-морального рівня всієї китайської нації, виховання таких позитивних якостей, як патріотизм, народолюбство, любов до науки , праці, свідоме дотримання суспільної моралі і навики цивілізованої поведінки. Особистість майбутнього громадянина формується відповідно до фізіологічних, психологічних

особливостей, а також власними якостями. Учнів орієнтують на поступове опанування наукового світогляду, створюються умови, щоб нове покоління мало свої ідеали, моральні принципи, було дисциплінованим [3].

Відповідно до поставлених цілей виховання учнів формуються і вимоги до виховної діяльності педагога. Підвищення кваліфікації вчителів, широке використання технічних засобів навчання, інтелектуальне виховання отримало в Китаї міцні основи. Визначною рисою системи виховання в Китаї останні десять років є перенесення акцентів з політичного виховання, уявлення про демократичну законність, на виховання особистісної відповідальності людини перед державою і суспільством. Студенти педагогічних вишів заради підвищення рівня власної теоретичної підготовки щодо виховної роботи з учнями у галузі морального та ідеологічного виховання вивчають курси: традиційна китайська мораль, виховання для суспільно-корисної праці і практичної діяльності, самовиховання, самоствердження, здоровий спосіб життя, психологічне і фізичне здоров'я особистості.

До напрямів підготовки майбутніх та діючих педагогів до виховної роботи відноситься й активна, навіть агресивна політика самоосвіти та самовиховання педагогічних кадрів. Держава здійснює планування, матеріальне й методичне забезпечення цього процесу, а також контроль цього процесу заради прищеплення «корисних навичок до самоосвіти та самовиховання учням заради здорового розвитку китайського суспільства» [3].

Поряд із позитивними тенденціями в розвитку вищої педагогічної освіти в Китаї, існують і негативні, серед них:

- надмірна ідеологічна спрямованість (заполітизованість) навчально-виховного процесу в закладах, що готують педагогів;
- нерівномірне розташування педагогічних ВНЗ по країні;
- відставання педагогічних ВНЗ від технічних за матеріально-технічним забезпеченням навчального процесу.

Висновки. Розвиток системи виховання та професійної підготовки педагогічних кадрів саме до виховної роботи в школі та закладах соціального піклування про дітей-сиріт у Китаї є об'єктом пильної уваги верхівки правлячої партії, держради з питань освіти, народних керівництв різних рівнів та різних суспільних кіл. Основна увага спрямована на адоптацію до традицій суспільного укладу Китаю позитивного міжнародного досвіду, підготовці педагогічних кадрів і створенню мотиваційних важелів для ефективної роботи вчителів, а також контролем діяльності освітніх закладів. Пильнуючи збереження традиційної та партійної ідеології в процесі виховання учнів, Китай імплементує й міжнародні норми. Охорона основних прав дітей та підлітків створює сприятливе соціальне середовище для підростаючого покоління і добрі умови для його розвитку.

Сучасні китайські педагоги повинні вміти проводити відповідну до віку учнів соціальну, практичну діяльність, формувати взаємодію в системі ідеологічного і морального виховання, сприяти розвитку в учнів моральних якостей і поведінки. Держава заохочує вищі навчальні заклади педагогічного профілю і особисто викладачів до використання евристичний методів викладання та підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з підростаючим поколінням задля підвищення якості китайського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джгун Н.М. підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в університетах Китайської Народної Республіки / Н.Джгун. Дис. На здобуття наук. ступ. канд. Пед.. наук за спец. 13.00.03 – теорія та методика проф.. освіти. – Харків, 2012. – 243.с.

2. Ван Сюэтай. Узнать другой Китай (Фасянь лин и гэ Чжунго) / Ван Сюэтай — Пекин : Чжунго данань чубаньшэ, 2006. — 315 с.

3. Міністр освіти КНР про необхідність посилення ідейно-морального виховання неповнолітніх [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://russian.people.com.

4. Особое образование // Китай: факты и цифры (2010). – Пекин., 2011. – 209 с.

5. 3-я сессия ВСНП 10-го созыва и 3-я сессия ВК НПКСК 10-го созыва http://kz.chineseembassy.org/rus/ztbd/lianghui/lianghuidangan/t157953.htm

6. Wang Yitao. Rural education and Social Mobility of the Peasants: a case study in Yigxiang / Yitao Wang. – Qingdao, Social Sciences Academic Press, 2008. – 288 p.

7. Welt L., Mauagh A. Potrait of a contemporary Chinese society // Benton University Psychological Manual – 2010/ – # 1-2. – 512 p.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Арешонков Володимир Юрійович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальних історичних дисциплін та правознавства, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)

Бабенко Инеса — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедры педагогики, Горловский институт иностранных язьов ГВУЗ «Донбасский государственный университет» (Донецк, Украина)

Балко Олена Василівна — кандидат економічних наук, доцент, декан економічного факультету, Макіївський економіко-гуманітарний інститут (Україна)

Борисюк Світлана Олексіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя (Ніжин, Україна)

Геєва Тетяна Юріївна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології, Макіївський економіко-гуманітарний інститут (Україна)

Гнізділова Олена Анатоліївна — доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової і дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)

Головко Вероніка Анатоліївна — учитель Харківської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 162 Харківської міської ради Харківської області, здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (Харків, Україна)

Гречановська Олена Володимирівна — викладач кафедри філософії та гуманітарних наук, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)

Гунько Наталя Анатоліївна — аспірантка кафедри загальнотехнічних дисциплін ВНАУ, викладач кафедри української та іноземних мов ВНАУ (Вінниця, Україна)

Дусматов Олимжон Мусурманович — доктор физико-математических наук, профессор, ректор Джизакского

	педагогического института (Джизак, Республика Узбекистан)
Зайцева Інна Веніамінівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української словесності та культури, Національний університет державної податкової служби України (Ірпінь, Україна)
Калашник Любов Сергіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України (Київ, Україна)
Кононко Олена Леонтіївна	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя (Ніжин, Україна)
Костенко Аліна Анатоліївна	викладач кафедри англійської філології, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького (Черкаси, Україна)
Лєсовий Володимир Юрійович	аспірант кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Логвиненко Тетяна Олександрівна	кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)
Лукач Ольга Мирославівна	старший викладач кафедри гри на музичних інструментах та хореографії, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Лях Тетяна Леонідівна	кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)
Мантуленко Світлана Вікторівна	асистент кафедри педагогіки, Криворізький педагогічний інститут ДНВЗ «Криворізький національний університет» (Кривий Ріг, Україна)
Опришко Наталія Олександрівна	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач кафедри фізичної культури, Тернопільський

	національний економічний університет (Тернопіль, Україна)
Петрук Віра Андріївна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Полякова Яна Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології, Макіївський економіко-гуманітарний інститут (Макіївка, Україна)
Романчук Світлана Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української словесності та культури, Національний університет державної податкової служби України (Ірпінь, Україна)
Самойленко Наталія Борисівна	кандидат педагогічних наук, доцент, Севастопольський міський гуманітарний університет (Севастополь, Україна), докторант Інституту вищої освіти НАПН України (Київ, Україна)
Спиров Красимир	доктор наук, професор, заведующий кафедры, Софийский технический університет (София, Болгария)
Йорданов Румен	доктор наук, главный асистент; Софийский технический університет (София, Болгария)
Спіріна Тетяна Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)
Тимошенко Наталія Євгеніївна	кандидат педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)
Титаренко Ольга Миколаївна	кандидат економічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
Ткачук Мирослава Михайлівна	аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Умань, Україна)
Толипов Уткир Каршиевич	доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Узбекского Государственного института исскуства и культуры (Ташкент, Республика Узбекистан)

Труфкіна Марина Владиславівна — аспірант, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Ізмаїл, Україна)

Федоров Александр Иванович — кандидат педагогических наук, доцент, директор Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования, Уральский государственный университет физической культуры (Челябинск, Россия)

Черевко Світлана Вікторівна — аспірант, Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля (Дніпропетровськ, Україна)

Швець Оксана Вікторівна — асистент кафедри педагогіки вищої школи, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Щербяк Юрій Адамович — доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства, Тернопільський національний економічний університет (Тернопіль, Україна)

Яковишин Руслан Ярославович — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка

Якуш Елена Иосифовна — преподаватель кафедры педагогики, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Брест, Беларусь)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Арешонков В. Ю. 3
Бабенко И. 69
Балко О. В. 95
Борисюк С. О. 111
Геєва Т. Ю. 95
Гнізділова О. А. 9
Головко В. А. 52
Гречановська О. В. 36
Гунько Н. А. 22
Дусматов О. М. 162
Зайцева І. В. 80
Йорданов Р. 69
Калашник Л. С. 176
Кононко О. Л. 85
Костенко А. А. 56
Лєсовий В. Ю. 25
Логвиненко Т. О. 117
Лукач О. М. 91
Лях Т. Л. 121
Мантуленко С. В. 62
Опришко Н. О. 33
Петрук В. А. 36
Полякова Я. В. 95
Романчук С. М. 40
Самойленко Н. Б. 153
Спиров К. 69
Спіріна Т. П. 126
Тимошенко Н. Є. 132
Титаренко О. М. 100
Ткачук М. М. 14
Толипов У. К. 162
Труфкіна М. В. 105
Федоров А. И. 164
Черевко С. В. 74
Швець О. В. 137
Щербяк Ю. А. 44
Яковишин Р. Я. 145
Якуш Е. И. 169

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 3
Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в школах України за програмами 1923–1924 років 3
Гнізділова О. А. Діяльність науково-педагогічної школи професора М. Чепіль 9
Ткачук М. М. Педагогічна думка україни другої половини XIX – початку XX століття як джерело збагачення теорії і практики сучасного національного виховання 14

ВИЩА ОСВІТА 22
Гунько Н. А. Проблеми формування основ педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін в аграрних університетах 22
Лєсовий В. Ю. Методика реалізації організаційно-педагогічних умов адаптації студентів до навчання у технічному ВНЗ 25
Опришко Н. О. Аналіз ставлення студенток економічних спеціальностей до занять з дисципліни «Фізичне виховання» 33
Петрук В. А., Гречановська О. В. Методика формування міжкультурної компетенції засобами мистецтва у студентів технічних ВНЗ 36
Романчук С. М. Перше враження студента про викладача – запорука успішної взаємодії в навчальній діяльності 40
Щербяк Ю. А. Організація самостійної роботи майбутніх економістів у вищих навчальних закладах 44

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ 52
Головко В. А. Рівні взаємодії неперервної освіти і самоосвіти в контексті освітніх реформ.....52
Костенко А. А. Філософські засади пізнання.....56
Мантуленко С. В. Сутність, концептуальні основи та принципи організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі 62
Спиров К., Йорданов Р., Бабенко И. Професионалные компетенции как возможность перехода от горизонтально к вертикально организованному процессу обучения 69
Черевко С. В. Теоретичні засади освіти заради здоров'я.....74

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ 80
Зайцева І. В. Концепти народної педагогіки як домінанти формування національної свідомості.....80
Кононко О. Л. Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення 85
Лукач О. М. Моральний розвиток особистості юнацького віку 91
Полякова Я. В., Балко О. В., Геєва Т. Ю. Культурно-освітній простір приватного вищого навчального закладу 95
Титаренко О. М. Формування екологічної поведінки дорослих: економіко-правові аспекти екологічного виховання 100
Труфкіна М. В. Дослідницька культура як важлива складова загальної культури майбутніх філологів 105

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 111
Борисюк С. О. Маркетингові аспекти організації консультативних послуг для студентської молоді через спеціалізовану службу телефону довіри 111
Логвиненко Т. О. Професійні компетенції в концептуальному контексті міжнародної асоціації соціальних педагогів 117

Лях Т. Л. Підготовка майбутніх соціальних працівників до організації та проведення соціальної експертизи 121
Спіріна Т. П. Програма менторської підтримки вразливих груп населення 126
Тимошенко Н. Є. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організаційно-технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи 132
Швець О. В. Сучасні технології самостійної роботи у професійній підготовці соціальних педагогів 137
Яковишин Р. Я. Соціальна робота як система професійної доброчинної діяльності соціального працівника (соціального педагога) 145

ЗА РУБЕЖЕМ 153
Самойленко Н. Б. Особливості формування та реалізації змісту професійних програм підготовки фахівців гуманітарного профілю в університетах Польщі 153
Толипов У. К., Дусматов О. М. Практика реализации инновационных технологий в вузе 162
Федоров А. И. Дистанционные технологии в системе подготовки специалистов по физической культуре, спорту и туризму 164
Якуш Е. И. Формирование ценностного отношения к профессии в процессе профессиональной подготовки 169

ВИВЧАЄМО ДОСВІД 176
Калашник Л. С. Тенденції розвитку системи підготовки педагогічних працівників до виховної роботи в закладах соціального піклування про дітей-сиріт на сучасному етапі (досвід КНР) 176

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 182
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК 186

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 2

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Волянюк І. О., Невідомська Л. М.
Технічний редактор – Киричок С. В.
Комп'ютерна правка – Ящук Л. В.
Макет обкладинки – Юрчук С. П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей) відповідають автори.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.
Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 18.07.2013 р. Зам. № 202.
Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.
Папір офісний. Друк RISO.
Ум. друк. арк. 21,04.
Тираж 300 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.