ISSN 2227-2844

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 1 (298) ЛЮТИЙ

2016

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (298) лютий 2016

Частина І

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 29 лютого 2016 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:
Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**
Заступник головного редактора –
доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**
Випускаючі редактори –
доктор історичних наук, професор **Михальський І. С.,**
доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**
доктор біологічних наук, професор **Іванюра І. О.,**
доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**
доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**
кандидат філологічних наук, професор **Пінчук Т. С.,**
доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**
доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:
доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**
доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**
доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**
доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**
доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.,**
доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**
доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**
доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**

Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*doc, *rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й ліве) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім’я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім’я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім’я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

1. **Буценко А. В.** Особливості розвитку фізичного виховання молоді в спортивних товариствах та об'єднаннях на півдні України (кінець XIX століття)..... 6
2. **Веретенко І. М.** Зміст соціально-педагогічної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі у період 2006-2015 роки..... 13
3. **Гришак С. М.** Соціально-економічні передумови формування політики гендерної рівності в системі освіти пострадянських суспільств (90-ті роки XX ст.)..... 21
4. **Ковпак О. С.** Історіографія та джерельна база розвитку заочної педагогічної освіти в Україні 50-80-х рр. XX ст..... 32
5. **Попова А. О.** Зародження соціальної роботи з дітьми в місцевих громадах США..... 41

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

6. **Бєлоліпцева О. В.** Розвиток соціальної активності в контексті соціальності особистості..... 49
7. **Доннік М. С.** Професійна компетентність соціального педагога соціального гуртожитку..... 57
8. **Максимовський М. І.** Соціальна культура молоді в інформаційному суспільстві: постановка проблеми..... 67
9. **Мальцева О. І.** Виховання толерантності у підлітків як одне з завдань соціального педагога..... 76
10. **Мухіна А. Ю.** Особливості взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу при різних моделях його організації.... 84
11. **Прошкін В. В., Прошкіна І. О.** Навчання, засноване на дослідженнях: від ідеї до реалізації..... 94
12. **Сєромаха Н. Є.** Формування компетенцій спеціального психолога щодо корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації..... 101
13. **Солодюк Н. В.** Поняття «інтерактивний метод навчання» як лінгводидактична категорія..... 107
14. **Тимошенко Н. Є.** Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема..... 114

15. **Турсиду Н. Ю.** Уровни владения языком и уровневый подход в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов-греков..... 122
16. **Цалапова О. М.** Формування культури декламації в учнів початкової школи..... 129
17. **Шевчук О. Б.** Кібернетичні принципи проектування та розробки експертних навчаючих систем..... 137

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

18. **Бадер С. О., Брюховецька Н. О.** Проблема підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників у науковій літературі..... 143
19. **Волкова К. С.** Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти..... 151
20. **Докучаєва В. В.** Професійно-творче завдання в системі діагностичного моніторингу якості підготовки майбутніх педагогів..... 158
21. **Дудник О. М.** Стан дослідженості феномену «педагогічна задача» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів..... 166
22. **Іванчикова С. М.** Динаміка характеристик гнучкості та координаційних здібностей студентів університетів у процесі занять фітнесом..... 174
23. **Ігнатович О. Г.** Варіативність дискурсивних практик в освітньому середовищі університету..... 181
24. **Караман О. Л.** Теоретичні засади підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі..... 189
25. **Козак М. В.** Формування граматичних навичок у студентів немовних спеціальностей..... 198
26. **Лозинська Л. Ф., Ціхоцька О. А.** Зорієнтованість педагогічного процесу вищого медичного навчального закладу на формування потреби у майбутніх лікарів у самовихованні як педагогічна умова виховання толерантності..... 206
27. **Мордовцева Н. В.** Формування дослідницької компетентності студентів нефілологічних спеціальностей..... 216
28. **Павлюк Р. О.** Компоненти та наукові підходи до проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів..... 223

29. **Пивоварова Г. С., Хомич О. М.** Психологічний аспект впровадження медіа-освіти у ВНЗ..... 230
30. **Починкова М. М.** Особливості застосування платформи Moodle 2.8. у дистанційних курсах філологічного спрямування..... 237
31. **Самойлова І. В.** Визначення професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у вищому навчальному закладі..... 243
32. **Степаненко В. В.** Проблеми фундаменталізації вищої медичної освіти..... 249
33. **Тельна О. А.** Фахова підготовка студентів-дефектологів на прикладі навчальної дисципліни «Інклюзивне виховання»..... 254
34. **Темченко О. В.** Моделювання як ефективний метод дослідження процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя..... 262
35. **Хлєстова С. С.** Структурно-функціональна модель формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій у процесі соціально-виховної роботи університетів..... 267
36. **Черних Ю. А.** Професійна свідомість як складова професійної культури майбутніх лікарів..... 273
37. **Шинкарьова О. Д., Шинкарьов С. І.** Особливості комплексного підходу до проблеми травматизму на заняттях з фізичного виховання студентів молодших курсів..... 278
38. **Юрків Я. І.** Підготовка майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї..... 284

Відомості про авторів…….. 291

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

УДК 374.3“18”

А. В. Буценко

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СПОРТИВНИХ ТОВАРИСТВАХ ТА ОБ’ЄДНАННЯХ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XIX СТОЛІТТЯ)

Сучасні педагоги одностайні в тому, що з’ясування сутності будь-якого явища неможливе без усвідомлення усієї сукупності факторів, які його спричинили. Це повною мірою стосується питання становлення та розвитку фізичного виховання молоді, яке слід розглядати у широкому історичному контексті з урахуванням усіх чинників, які суттєво вплинули на розвиток цього процесу. Використання досвіду минулого в умовах розбудови сучасної системи виховання молоді в Україні, з’ясування його практичного і теоретичного аспектів актуалізує дослідження системи фізичного виховання молоді Півдня нашої держави кінця XIX століття, та зокрема питань розвитку фізичного виховання молоді у спортивних товариствах та самодіяльних об’єднаннях.

Різні аспекти становлення та розвитку фізичного виховання молоді України досліджували А. Цьось, О. Сунік, Е. Дорошенко, М. Солопчук. Питань розвитку фізичного виховання у спортивних товариствах Півдня України торкались у своїх дослідженнях В. Вербицький, О. Кульчицька. Разом з тим, можна констатувати, що питання розвитку фізичного виховання молоді в спортивних товариствах залишається серед малодосліджених і потребує усестороннього вивчення.

Мета нашої статті – проаналізувати особливості процесу розвитку фізичного виховання молоді в спортивних товариствах та самодіяльних об’єднаннях Півдня України в кінці XIX століття.

Однією з визначних особливостей вітчизняної культури кінця XIX століття є зародження спортивного руху. Це явище було зумовлено особливостями економічного, соціально-політичного, військового та культурного розвитку Російської імперії, складовою частиною якої, в цей час, був Південь України. Важливе значення в розвитку цієї справи відіграла просвітницька діяльність лікарів, педагогів та багатьох ентузіастів спортивного руху.

В цей час, провідна інтелігенція висуває справу фізичного виховання молоді на передній план, зауважуючи, що це питання з будь-якої точки зору, має першочергове і державне значення. «Введення правильної гімнастики в усіх без виключення навчальних закладах і якомога ширше розповсюдження, під контролем та заступництвом уряду, спортивних товариств є єдиним радикальним засобом до оздоровлення

інтелігентних класів російського суспільства. Така потреба відчувається небувало гостро» [1, с. 139 – 140].

Сприяла становленню спортивного руху також загальна інтенсифікація розвитку науки. Видатний лікар-гігієніст, педагог, головний редактор і засновник науково-популярного видання «Вестник воспитания» Є. Покровський пов'язує активізацію реформ в галузі фізичного виховання і спорту із розвитком природничих наук, які, на його думку, до кінця XIX століття, в Російській імперії знаходились у «зародковому стані». Успіхи цих наук принесли в життя, у тому числі і в царину педагогіки, масу нових та корисних відомостей [2, с. 4].

Важливо звернути увагу на те, що наприкінці XIX століття педагогічна думка акцентує увагу на перевагах фізичного розвитку для виховання людини активної, здатної до корисного суспільного життя, яка приносить користь державі, народу та собі, як особистості над вихованням фізично розвиненої людини підготовленої лише для того, щоб їй було легше переносити службу в армії та військові дії: «В будь якому випадку все ж найголовніше питання виховання сучасної молоді полягає не в тому, щоб виховувати лише могутніх солдатів для військових битв, а навпаки більш всього виховувати здорових душевно і тілесно людей, найбільш здатних для роботи і битв у цивільному житті» [3, с. 147].

Олексій Дмитрович Бутовський, ще на зорі створення сучасного міжнародного олімпійського руху, в своїх працях звертав увагу на велику роль атлетів, що приймають участь у спортивних змаганнях та зокрема олімпійських іграх, як чудовий приклад для молоді. Акцентуючи увагу на дивовижних фізичних і моральних якостях спортсменів, що проявляються у фізичних вправах і неймовірних в звичайному житті «всенародно и добровільно проявити такі акти моральної та фізичної енергії, які у повсякденному житті, навіть людині, приреченій на фізичну працю, доводиться проявляти хіба що випадково, у найкритичніші хвилини життя» [4, с. 767]. Також він підкреслює і моральну сторону таких спортсменів: «Багато хто заради тренування веде строго виважений та скромний спосіб життя. Взагалі це люди помірковані та у суспільних своїх відносинах достатньо привітні. Нарешті, що, можливо, найважливіше, це не професіональні атлети, а аматори. Атлетизм для них не ремесло, а улюблена справа, якій вони присвячують свій вільний час» [там само].

Таким чином ідеї широкого залучення молодих людей до фізичної культури і спорту стали одним із факторів, які призвели до створення і популяризації мережі спортивних організацій. Такі самодіяльні товариства були носіями фізичного виховання, як необхідного елементу загальної культури людини. Фізичне оздоровлення молоді починає розглядатися як справа, що має першочергове значення в процесі виховання.

У становленні спортивного руху на півдні України важливе значення відігравали великі міста. Достатньо значна кількість навчальних закладів, а також високий відсоток міського населення сприяли створенню і розвитку різноманітних спортивних товариств. Тут

починають проводитись перші змагання та спортивні зустрічі, формуючи організаційні основи спортивного руху.

Південь України являв собою однин з найбільш полі етнічних регіонів Російської імперії. Характерною особливістю цього краю було проживання значної кількості іноземців: євреїв, болгар, поляків, греків, татар та вихідців із західної Європи, а також інших національних меншин. Активно діють національні організації, які привносять сюди свою культуру. Так, не дивно, що першим спортивним товариством, в місті Одеса, створеним ще у 60-ті роки XIX сторіччя, було німецьке гімнастичне товариство «Пальма» [5, с. 69]. Також ми знаходимо в архівних даних накази, від 1858 року, миколаївської міської поліції, про видачу саксонському підданому Гермлеру Фрідріху дозволу на облаштування в місті Миколаєві приватного закладу для гімнастичних вправ, причому у розпорядженні, ця справа визнавалась надзвичайно корисною [6, с. 1].

У 1880 році в Одесі було засновано «Одеське гімнастичне товариство», яке на меті мало відкривати в місті заклади для бажаючих займатися за помірну платню і безкоштовно для осіб бідного стану. В різні часи у товаристві нараховувалось більше 300 членів. Основну масу відвідувачів складали німці. Також бажаючі могли займатись у гімнастичній залі при реальному училищі святого Павла, куди допускались сторонні люди, як глядачі [7, с. 104 – 105].

З'являються також англійські, французькі, американські спортивні товариства. Усі вони внесли свій вагомий внесок у справу популяризації різноманітних видів спорту.

З кінця 80-х років помітно активізується спортивний рух. З'являються нові види спорту: футбол, легка атлетика, важка атлетика, бокс. Змінюється склад спортивних товариств в сторону більшої доступності для ширших верств населення, завдяки чому, в них з'являється велика кількість різночинної молоді.

Слід зазначити, що в цей час, спорт ще не відігравав значної ролі в житті суспільства Півдня України, проте саме у цей час починають активно формуватися громадські фізкультурно-спортивні організації, з'являються перші ліги й союзи, знаходяться приватні попечителі, які, вже у той час, добре усвідомлювали соціальну значущість спорту та докладали чималих організаційних і фінансових зусиль для його розвитку та підтримки. Так, у березні 1898 року, купець М. Штіфельман побудував у центрі Миколаєва відкритий манеж для гімнастики, верхової та велосипедної їзди, легкої атлетики і в центрі манежу поміст для вільної боротьби [8, с. 114].

Складно переоцінити вклад яхт-клубів Півдня України в становлення і розвиток фізичного виховання молоді регіону, адже саме ці організації стали певними центрами на базі, яких згодом з'явились осередки із занять іншими видами спорту. Перший на півдні яхт-клуб виникає в Одесі у 1875 році. Його командором був контр-адмірал

М. Чихачов, який пізніше управляв морським міністерством. У 1895 році при яхт-клубі починає діяти вітрильний кружок, метою якого визнається користування невеликими суднами та вдосконалення їх керування при незначних витратах [9, с. 3].

Не меншу популярність мав Катерининський яхт-клуб міста Одеси, що був заснований у 1897 році, любителями водного спорту і моряками. Цей клуб також пропагував розвиток водних видів спорту, проводив змагання. Також періодично тут влаштовувались збори на яких можна було послухати доповіді з стану справ морського діла. Найбільш інтенсивна діяльність цього клубу відмічається в кінці першого десятиліття XX сторіччя, саме в цей період клубом, майже що тижня, влаштовуються перегони на довгі дистанції, здійснюються дальні плавання в Миколаїв, Херсон, Севастопіль та Ялту, постійно проводяться змагання на «першого весляра» клубу [10].

У Миколаєві яхт клуб виникає у 1888 році за ініціативи ад'ютанта головного командора чорноморського флоту та портів Є. Голікова. Яхт-клуб згуртовував навколо себе бажаючих займатися плаванням на веслових, вітрильних й парових судах, мав на меті сприяти будівництву судів та проводити змагання. Окрім цього товариство ставило собі за мету, як додатковий засіб у своїй діяльності, вивчення різного роду гімнастичних вправ та між іншим плавання, катання на ковзанах, стрільби у ціль, фехтування і т. ін. Членом клубу могли стати лише представники заможних родин із бездоганною репутацією та за наявності рекомендацій від двох членів товариства [11, с. 3, 6].

Не зважаючи а те, що у статутах спортивних товариств, особливо елітних, таких, як яхт-клуби був пункт про те, що членами цих організацій не можуть бути учні навчальних закладів, на півдні України учнівський водний спорт розвивався саме за сприяння місцевих яхт-клубів [12, с. 46 – 47]. До прикладу, для навчання учнів одеських гімназій веслуванню у 1908 році було надано Чорноморським яхт-клубом: 1 шестірка та 2 четвірки; «Вітрильним Гуртком», що діяв при Чорноморському яхт-клубові – 1 гоночна четвірка; Катерининським яхт-клубом: 1 п'ятірка та 5 двійок, загалом 10 шлюпок [там само, с. 17 – 18].

Величезну популярність наприкінці XIX століття набуває велосипедний спорт. Це було зумовлено рядом чинників. Велосипед визнавався одним з найвизначніших винаходів XIX сторіччя. На зламі століть він активно впроваджується у суспільне життя, як новий вид транспорту. Постійно зростаючий попит на велосипеди спонукав відкривати нові виробництва для їх виготовлення. Власники мануфактур, у свою чергу, усіляко сприяли розвитку велосипедного спорту, зацікавлені в розширені ринку збуту своєї продукції. В Російській імперії за даними журналу «Велосипедист и речной яхт-клуб» вже до 1891 року існувало 17 велосипедних товариств, що були офіційно затверджені урядом і мали власний устав, а також велика кількість аматорських кружків. Кількість велосипедистів досягала 6 тисяч [13, с. 2].

С. Тімофєєв підкреслює значення, яке мала популяризація велосипедного спорту для здоров'я людини, він вважає, що «з винаходом велосипеду – людство отримало новий фактор для зміцнення свого дедалі слабшого тіла шляхом фізичних навантажень і для підтримки своєї душевної рівноваги, завдяки естетичному задоволенню та цілій масі різнорідних вражень отримуваних під час велосипедної їзди» [14, с. 6].

Також високу оцінку велосипедному спорту давав Г. Дюпперон. На його думку «велосипедний спорт створив взагалі спорт в Росії, так як, саме він залучив до фізичної культури маси, як учасників так і глядачів» [15, с. 65].

На півдні України перший такий клуб організовується у 1888 році в Одесі під назвою «Одеське товариство велосипедистів-любителів». В 90-х роках XIX століття його почесним головою був відомий у місті громадський діяч Г. Маразлі. Найбільшою популярністю клуб користувався до початку XX століття, так кількість членів у 1897 році сягала 211 осіб [16, с. 7].

З метою проведення перегонів була збудована літня станція і гоночне коло, на циклодромі якого відбувалися гонки. У холодну пору року велосипедисти мали змогу займатись у зимовому манежі. Таким чином заняття могли проходити цілий рік. Членам товариства велосипедистів-любителів, які виявляли бажання взяти участь у гонках, видавалися тренувальні квитки з гоночними правилами дотримання, яких було обов'язковою умовою. Також був відпрацьований чіткий механізм підготовки до змагань. Учасники перегонів за 3-4 доби подавали в гоночну комісію заявку на участь у змаганнях з позначенням номера заїзду, а та, у свою чергу, призначала години для тренування [17, с. 17 – 18].

В головному періодичному виданні велосипедного спорту «Циклист» під час розгляду усіх велосипедних спортивних товариств одеський клуб був виділений окремо від загального списку, автор зазначає, що «З усіх міст провінції Одеса займає перше місце в галузі поширення циклізму. Втім, це не дивно, якщо взяти до уваги, той факт, що Одеса не поступиться і Європейському місту. В Одесі є не лише чемпіони, але навіть віртуози свого мистецтва» [18, с. 18].

У 1893 році розпочинає свою діяльність гурток велосипедистів-любителів у Миколаєві. Головною метою товариства стала популяризація велосипедного спорту і проведення змагань. Велосипедний клуб збудував велодром для проведення змагань та тренувань.

Таким чином, в кінці XIX століття значну роль в становленні та розвитку фізичного виховання молоді на півдні України відіграє поширення спортивного руху. Розвитку цієї форми фізичного виховання сприяла суттєва поліетнічність регіону, через проживання великої кількості іноземців відбувається проникнення в місцеву культуру іноземних спортивних традицій (німецькі гімнастичні, англійські спортивні товариства). Вітчизняні спортивні товариства також долучаються до процесу розвитку фізичного виховання молоді. Із

популяризацією спортивного руху якісно змінюється склад спортивних товариств, відбуваються зміни в сторону більшої доступності для ширших верств населення, завдяки чому, в них з'являється велика кількість різночинної молоді. Для суспільного життя, в цей час, спорт ще не відіграє значної ролі, але саме у цей період починають активно формуватися громадські фізкультурно-спортивні організації, ліги, союзи діяльність, яких була направлена поширення і розвиток фізичного виховання молоді.

В подальшому вважаємо за доцільне звернутися до аналізу розвитку фізичного виховання молоді Півдня України на початку XX століття.

Список використаної літератури

1. Невідомий автор. Гимнастика как средство к оздоровлению общества / Невідомий автор. – М., 1886. – 140 с. **2. Покровский Е. А.** Педагогические музеи как необходимая помощь в деле воспитания / Е. А. Покровський // Вестник воспитания. – 1892. – № 1. – С. 4. **3. Покровский Е. А.** Цеховые взгляды гимнастов на детския игры / Е. А. Покровський // Вестник воспитания. – 1892. – № 5. – С. 147 – 165. **4. Бутовский А. Д.** Афины весной 1896 года / А. Д. Бутовский // Русское образование. – М., 1896. – Т. 42. – Декабрь. – С. 767 – 797. **5. Невідомий** автор. Гимнастика как средство к оздоровлению общества / Невідомий автор. – М., 1886. – 140 с. **6. Разрешения.** Переписка Николаевской городской полиции // ДАМО, Ф. 230, спр. 2874, оп. 1, арк. 1. **7. Спорт** в Одессе // Одесса, ее окрестности и курорты: Ил. путеводитель Г. Каранта. – Одесса, 1899. – 145 с. **8. Основания** и общая програма деятельности Главнонаблюдающего за физическим развитием. Дело Николаевской Александровской гимназии // ДАМО ф. 216, оп. 1, спр. 1767, арк. 114. **9. Устав** парусного кружка при Черноморском яхт-клубе. – Одесса, 1895. – С. 3. **10. Отчет** Екатерининского яхт-клуба за 1910 год. – Одесса. – 1910. **11. Устав** речного яхт-клуба г. Николаева. – Николаев. – 1910. – С. 3, 6. **12. Ученический** водный спорт в Одесском учебном округе. – Одесса : Типография Е. И. Фесенко, 1910. – 63 с. **13. Велосипедист** и речной яхт-клуб. – М. – №1. – 1892. – С. 2. **14. Тимофеев С. Н.** Спорт, его значение и виды / С. Н. Тимофеев // Циклист, 1900. – №7. – С. 6. **15. Дюпперон Г. А.** Краткий курс истории физических упражнений / Г. А. Дюпперон. – Л., 1924. – С. 65. **16. Отчет** Одесского общества велосипедистов-любителей за время с 1-го сентября 1893 по 1-е января 1894 гг. – Одесса. – 1895. – С.7. **17. Гоночные** правила Одесского общества велосипедистов-любителей. – С. 17 – 18. **18. Обозрение** велосипедных обществ Росси // Циклист. – 1896, № 2. – С. 18.

Буценко А. В. Особливості розвитку фізичного виховання молоді в спортивних товариствах та об'єднаннях на півдні України (кінець XIX століття)

У статті розглянуто процес становлення і розвитку фізичного виховання молоді в спортивних товариствах та самодіяльних спортивних організаціях на півдні України в кінці XIX століття. Встановлено, що, в цей час, одним з визначних факторів, який вплинув на створення і поширення мережі спортивних організацій стала провідна педагогічна та наукова думка. Розкрито особливості та основні тенденції регіонального аспекту розвитку спорту і фізичного виховання у спортивних об'єднаннях. Визначено, що завдяки популяризації спортивного руху, відбувається залучення істотної кількості молодих людей усіх прошарків суспільства, що, безумовно впливало на процес розвитку фізичного виховання.

Ключові слова: спортивний рух, спортивні організації, фізичне оздоровлення, фізичний розвиток.

Буценко А. В. Особенности развития физического воспитания молодежи в спортивных обществах и объединениях на юге Украины (конец XIX века)

В статье рассмотрен процесс становления и развития физического воспитания молодежи в спортивных обществах и самодеятельных спортивных организациях на юге Украины в конце XIX века. Установлено, что в это время, одним из основных факторов, который повлиял на создание и распространение сети спортивных организаций, стала ведущая педагогическая и научная мысль. Раскрыты особенности и основные тенденции регионального аспекта развития спорта и физического воспитания в спортивных объединениях. Определено, что благодаря популяризации спортивного движения, происходит привлечение существенного количества молодых людей всех слоев общества, что, безусловно, влияло на процесс развития физического воспитания.

Ключевые слова: спортивное движение, спортивные организации, физическое оздоровление, физическое развитие.

Butsenko A. V. Features of physical education of young people in sports companies and associations in the south of Ukraine (late nineteenth century)

The article deals with the process of formation and development of physical education of young people in sports companies and amateur sports organizations in southern Ukraine in the late nineteenth century. Established that, at this time, one of the prominent factors that influenced the creation and distribution of network sports organizations has become the leading educational and scientific thought. Pedagogues emphasize the benefits of physical education for the active person capable of useful social life, which benefits the state, people and myself as a person. Physical rehabilitation of young society begins to be seen as a thing that is paramount in the process of

education. The features and main trends of the regional dimension of sport and physical education in sports associations. The emergence and development sports societies contributed significant polyethnic region through a large number of foreigners living there is penetration into the local culture foreign sporting traditions. It was determined that due to the popularization of the sports movement, is attracting a significant number of young people of all walks of life, which certainly influenced the development of physical education.

Key words: sports movement, sports organizations, physical health, physical develop.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 371.125.8:364-43

І. М. Веретенко

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ У ПЕРІОД 2006 – 2015 РОКИ

Розвинена система соціальної допомоги, мобільність громадськості, соціальна активність українського населення свідчить про результативність соціально-педагогічної роботи, зокрема в умовах ЗНЗ, сутність якої полягає в наступному: оновлення змісту й форм навчально-виховного процесу, пошук і робота з обдарованими дітьми, захист психічного здоров’я учасників навчально-виховного процесу, формування готовності учнівської молоді до професійного самовизначення та їх життєвої самореалізації, профілактика алкоголізму, наркоманії, ВІЛ/СНІДу, протиправної поведінки, насильства над дітьми, роботу з попередження та запобігання торгівлі людьми, підвищення соціальної культури учнів, їхніх батьків, педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу.

У соціально-педагогічній науці здійснено низку дисертаційних досліджень щодо соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю у загальноосвітніх навчальних закладах України: профілактика девіантної поведінки підлітків В. Афанасьєва; профілактика ВІЛ/СНІДУ серед старшокласників Л. Габора; адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в ЗОШ О. Василенко; формування соціальної активності підлітків Н. Клімкіна; соціальне виховання молодших школярів О. Бурим; діяльність соціального педагога з профорієнтації учнів Н. Отрощенко тощо.

Метою статті є аналіз змісту соціально-педагогічної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі та законодавчої бази, яка регламентує таку роботу за останнє десятиліття.

Беручи до уваги останні десять років розвитку соціально-педагогічної роботи у ЗНЗ, можна стверджувати, що новий інноваційний період у соціальній сфері розпочався із започаткування інклюзивних підходів у навчанні та вихованні дітей загальноосвітніх навчальних закладів. Тобто, постало питання орієнтації навчального процесу у загальноосвітніх школах на врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами та окреслені нові завдання соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі – інтеграція дітей та учнівської молоді з особливими освітніми потребами. Адже невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки.

У 2006 році був виданий наказ «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України». В документі зазначалося про уведення посади соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами в усі типи загальноосвітніх навчальних закладів та визначались їх кваліфікаційні характеристики. Важливим в наказі є бачення соціально-педагогічної роботи систематичною та ґрунтовною. На соціальних педагогів покладається ведення різноманітних журналів, зокрема звернень як учнів, так і їхніх батьків та педагогів, облікових карток, соціальних паспортів класів загальноосвітніх навчальних закладів, звітної документації.

Враховуючи те, що загальноосвітній навчальний заклад мав найближчим часом посприяти розвитку програм інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами був підписаний Указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2007 р.). В ньому наголошується про створення умов для навчання (за відсутності протипоказань) дітей-інвалідів у неспеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах; удосконалення навчально-матеріальної бази загальноосвітніх навчальних закладів для забезпечення освітніх потреб дітей та молоді з інвалідністю.

Великим досягненням у 2009 році стали «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» та затвердження «Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», «Плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших мало мобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна», наказ МОН України «Про затвердження плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими

освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (2013 р), Лист МОНмолодьспорт «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» (2013 р).

В цих документах говорилось про важливість здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями спільно зі здоровими однолітками задля їх сприятливої соціальної адаптації, про моніторинг охоплення дітей з особливими освітніми потребами індивідуальним навчанням, про забезпечення дитини з особливими освітніми потребами та її батьків інформацією про інфраструктуру позашкільних навчальних закладів у мікрорайоні, місті, селі, про представлення інтересів дитини з особливими освітніми потребами у відповідних органах і службах. Ключовим фактором у розвитку інклюзивних підходів має бути відповідна підготовка педагогів та учнів загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими потребами та психологічна готовність здорових дітей та їхніх батьків до спілкування з дітьми з проблемами розвитку.

За таких умов соціально-педагогічна робота психологічної служби загальноосвітнього навчального закладу має бути спрямована на забезпечення супроводу дітей з особливими освітніми потребами, захист психічного і соціального здоров'я дитини на всіх рівнях навчання. Діяльність соціального педагога повинна забезпечувати захист прав і свобод дітей, створювати умови комфортного освітнього середовища. За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 01.01.2010 р. у загальноосвітні школи інтегровано 45 тис. дітей-інвалідів [2], а на 1 грудня 2012 року кількість дітей з особливими потребами, інтегрованих у загальноосвітні навчальні заклади (у тому числі дітей-інвалідів) становить 71,5 тис. осіб [8].

Потрібно визнати, що виконання законів та нормативно-правових документів попереднього періоду дещо змінили ситуацію у державі, але певні складнощі залишилися. Більшість державних програм знайшли своє продовження і відображення в означеному періоді. Зокрема, у зв'язку зі збільшенням кожного року ВІЛ-інфікованих українців (станом на 1 січня 2008 року їх кількість становила понад 122 тис. громадян), була затверджена «Загальнодержавна програма забезпечення профілактики віл-інфекції, лікування, догляду та підтримки віл-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки» (2009 р) та «Загальнодержавної цільової соціальної програми протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2014-2018 роки» (2014 р.). Відповідно до цих програм, соціально-педагогічна робота загальноосвітнього навчального закладу має забезпечити профілактику ВІЛ-інфекції шляхом пропаганди здорового способу життя серед дітей та учнівської молоді та запровадження у загальноосвітніх навчальних закладах факультативного курсу «Профілактика ВІЛ-інфекції/СНІДУ», сприяти формуванню толерантного ставлення до ВІЛ-інфікованих дітей. Актуальними можуть стати культурно-просвітницькі заходи, зокрема в сільській місцевості,

віддалених районах, невеликих містах. Наслідком впровадження програм стала тенденція до стабілізації епідемічної ситуації, зокрема знизився показник темпів приросту нових випадків ВІЛ-інфекції (з 16,8 відсотка у 2006 році до 3,6 відсотка в 2011 році), зменшилася кількість випадків захворювання на ВІЛ-інфекцію у віковій групі від 15 до 24 років (з 2775 у 2005 році до 1647 у 2012 році), майже у шість разів (з 27,8 відсотка у 2004 році до 4,7 відсотка у 2009 році) знизився показник частоти передачі ВІЛ від матері до дитини.

Міністерство освіти і науки України вважало необхідним продовження цілеспрямованої системної роботи щодо профілактики злочинності та правопорушень серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів, тому було затверджено «Державну програму подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 роки» (2006 р.), Наказ МОН «Про вжиття додаткових заходів щодо профілактики та запобігання жорстокому поводженню з дітьми» (2006 р.), «Комплексну програму профілактики правопорушень на 2007-2009 роки» (2006 р.), «План заходів щодо реалізації Національної кампанії «Стоп насильству!» на період до 2015 року» (2010 р.), «Державну цільову соціальну програму протидії торгівлі людьми на період до 2015 року» (2012 р.), лист МОНмолодьспорт «Про посилення профілактичної роботи в інтернатних закладах» (2012 р.).

Зокрема, підставою для впровадження цих документів була тривожна статистика: свідками насильства (жорстокого поводження з друзями, однолітками, школярами) за даними соціально-психологічного дослідження у вересні 2006 року були 42,1% старшокласників [7]. Щодо криміногенної ситуації у дитячому та підлітковому середовищі, то на кінець 2012 року у підрозділах кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ України перебуває 14 тисяч 213 дітей, з них 1 тисяча дівчат; за статистичними даними злочинність неповнолітніх має таку структуру: злочини, пов’язані з наркотиками – 2,8%; хуліганство – 6,2%; крадіжки – 70,5%; злочини проти життя та здоров’я – 2,1%; інше – 9,4% [3]; випадки самовільного залишення дітьми та учнівською молоддю навчально-виховних закладів (472 вихованців інтернатних закладів).

Актуальним у соціально-педагогічній роботі 2012/2013 навчального року стає питання захисту гідності дитини. Оскільки насильство є засвоєною формою поведінки, соціально-педагогічна робота загальноосвітнього навчального закладу має містити в собі профілактику агресивної поведінки, насильницьких дій серед дітей, у родинному середовищі. Починаючи з 2012/2013 навчального року в загальноосвітні навчальні заклади впроваджується «година психолога» для розв’язання соціально-педагогічних проблем, впроваджується інформаційно-освітня протиалкогольна програма для дітей та учнівської молоді «Сімейна розмова»; а з 2013-2014 навчального року – факультативні курси, які орієнтовані на підсилення психологічної складової у вихованні дітей та

учнівської молоді та посилена соціально-педагогічна робота з їх професійного самовизначення.

На початку 2014 року склалася вкрай складна соціально-політична ситуація: анексія Криму, бойові дії у Донецькій та Луганській областях нашої держави. Наслідком таких подій стало понад 230 тисяч людей, що стали вимушено переміщеними. Майже 40% дітей віком 7-12 років та більше половини дітей віком 13-18 років стали безпосередніми свідками подій, що пов'язані з війною [5]. Тобто, перед соціальними педагогами виникають нові напрями роботи. Особливої уваги потребують діти та учнівська молодь загальноосвітніх навчальних закладів, які мають певний травматичний досвід, що втратили родичів, друзів. Вкрай важливою є робота з виявлення таких дітей та своєчасного забезпечення їм психологічного і соціального супроводу, а також їхнім батькам. З'явилася категорія дітей, батьки яких загинули на Майдані, були поранені або загинули під час проведення АТО. У зв'язку з виникненням такого становища, було прийнято Листи МОН «Щодо здійснення обстеження для встановлення віку дитини, яка залишилась без піклування батьків та потребує соціального захисту» (2014 р.), «Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2014/2015 навчальному році» (2014 р.), «Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році» (2014 р.), «Про забезпечення фахівцями та пріоритетні напрями діяльності психологічної служби системи освіти у 2015-2016 навчальному році» (2015 р.). Зокрема, говориться про формування просоціальної поведінки у дітей та учнівської молоді, про психологічну і соціально-педагогічну допомогу постраждалим, переселенцям, членам їх сімей і родичам загиблих в ході АТО, про адаптацію переміщених дітей в умови нових закладів освіти, про профілактику конфліктів на підґрунті ненависті, ворожнечі, упередження, дискримінації за територіальною ознакою, про профілактичну роботу щодо запобігання торгівлі людьми, про посилення національно-патріотичного характеру виховання. Основним документом соціально-педагогічної роботи у цьому питанні є «Концепція національно-патріотичного виховання молоді» (2014 р.). Актуалізувалась проблема соціально-правового захисту дітей та учнівської молоді. Адже за умов конфліктної ситуації в країні збільшується кількість випадків насильства та жорстокого відношення щодо дітей. Показник щодо поширення бійок серед дітей та учнівської молоді у 2015 році становив 71%, приниження зі сторони інших учнів – 50%, словесних образ зі сторони вчителів – 31%, відбирання особистих речей – 24%. Важливою є думка учнів щодо організації ефективної профілактичної роботи, спрямованої на зменшення кількості правопорушень і злочинів. Найбільш дієвими в плані зниження кількості правопорушень і злочинів визнані дітьми заходи щодо формування правової культури (67%), покращення психологічного клімату в класі (66%), впровадження якісних

профілактичних програм і надання правової інформації стосовно наслідків скоєння злочинів (по 64% відповідно) [1].

Викликає занепокоєння випадки самоушкодження дітьми та учнівською молоддю: упродовж 1 півріччя 2015 року зареєстровано 184 випадки учинення дітьми навмисних самоушкоджень, з яких 100 про вчинення самогубств та 84 про вчинення їх спроб. Із загальної кількості самоушкоджень: хлопчиками вчинено 65 самогубств та 24 спроби самогубства, відповідно дівчатками 35 та 60 самоушкоджень [6]. Тому, під час проведення батьківських зборів слід залучати працівників кримінальної міліції у справах дітей для проведення роз'яснювальної роботи з метою попередження вчинення дітьми суїциду. За участі представників Державтоінспекції та Патрульної служби МВС МОН України пропонується роз'яснювальна робота щодо поліпшення ситуації з проблеми дорожньо-транспортної аварійності. Тобто, робота соціального педагога у «мультидисциплінарній команді» є надзвичайно потрібною, в рамках якої спеціалісти з різних служб, відомств, установ обмінюються інформацією і створюють найкращі умови для адаптації, розвитку дитини, вирішення її потреб. Соціально-педагогічна робота загальноосвітнього навчального закладу спрямована на конструктивне вирішення соціально-значущих проблем учнів, педагогів, школи і освіти в цілому.

Важливо підкреслити, що на кінець 2014-2015 навчального року кількість спеціалістів психологічної служби становила 22705 працівників, що становить 54,48% від їх нормативної потреби. Середній відсоток забезпеченості навчальних закладів соціальними педагогами по Україні становить 46,19%. Серед типів навчальних закладів найкращий показник мають спеціальні школи-інтернати – 68,34%. Загальноосвітні навчальні заклади, які знаходяться в місті забезпечені на 65,55%, а сільські – на 37% [4], що говорить про збільшення кількості соціальних педагогів майже на 3% та 4% відповідно у порівнянні з минулим навчальним роком.

Таким чином, вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що соціально-педагогічна робота в загальноосвітньому навчальному закладі є затребуваною. Про це говорить збільшення кількості звернень до відповідних спеціалістів психологічної служби системи освіти. Так, впродовж 2014/2015 навчального року до працівників служби надійшло 1 538 837 звернень, що становить в середньому 7,8 звернень на 1 працівника на місяць. Такі дані вказують не лише на затребуваність соціально-педагогічної роботи, а й необхідність її посилення, враховуючи нові тенденції розвитку українського суспільства.

Список використаної літератури

1. Додаток до листа Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи «Результати всеукраїнського моніторингу «Молодь і протиправна поведінка» (№161 від 22 грудня 2015 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.psyua.com.ua/doc/project/mon_analis_prot_poved.pdf.
2. **Забезпечення** рівних можливостей та прав дітей в умовах зростання ризиків бідності населення. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2009 р. / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ.департамент з усиновлення та захисту прав дітей, Держ. ін-т розвитку сім'ї та молоді / А. Г. Зінченко, Т. Ф. Алєксєєнко, С. Ю. Аксьонова та ін. – К. : Бланк-Прес, 2010. – 152 с. **3. Лист** МОН «Про діяльність психологічної служби у 2013/2014 навчальному році» (Від 08.07.13 № 1/9-479) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/1-4cdjCWKV73HtF_bF480sMabDq4YxqRkv8zlMcGePfI/edit?copiedFromTrash **4. Лист** МОН «Про забезпечення фахівцями та пріоритетні напрями діяльності психологічної служби системи освіти у 2015-2016 навчальному році» (Від 23.07.2015 № 1/9-347) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://school68.inet.ua/robota-psikhologa/1984-psikhologichna-sluzhba-sistemi-osviti-u-2015-2016-navchalnomu-rotsi
5. Лист МОН України «Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році» (від 25.07.2014 №1/9-374) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42284/ **6. Лист** МОН «Щодо профілактики учинення дітьми навмисних само ушкоджень» (Від 07.08.15 № 2/3-14-1572-15) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : mon.gov.ua/content/Новини/2015/09/.../list-mon-suyiczidi-06.08.15.doc
7. Наказ МОН «Про вжиття додаткових заходів щодо профілактики та запобігання жорстокому поводженню з дітьми» (від 25.12.2006 N 844) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uazakon.com/document/fpart04/idx04761.htm **8. Рішення** Колегії МОНмолодьспорт «Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи» (Протокол № 2/3-2 від 1 березня 2013 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/35124/

Веретенко І. М. Зміст соціально-педагогічної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі у період 2006 – 2015 роки

У статті проведено аналіз змісту соціально-педагогічної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі та законодавчої бази, яка регламентує таку роботу за останнє десятиліття. Наведені документи, у яких говорилось про важливість здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями спільно зі здоровими однолітками задля їх сприятливої соціальної адаптації, про моніторинг охоплення дітей з особливими освітніми потребами індивідуальним навчанням, про забезпечення дитини з особливими освітніми потребами та її батьків інформацією про інфраструктуру позашкільних навчальних закладів у мікрорайоні, місті, селі, про представлення інтересів дитини з особливими освітніми потребами у відповідних органах і службах. У статті порушено питання

захисту гідності дитини. Оскільки насильство є засвоєною формою поведінки, соціально-педагогічна робота загальноосвітнього навчального закладу має містити в собі профілактику агресивної поведінки, насильницьких дій серед дітей, у родинному середовищі. Звернули увагу на проблему соціально-правового захисту дітей та учнівської молоді. Адже за умов конфліктної ситуації в країні збільшується кількість випадків насильства та жорстокого відношення щодо дітей.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, загальноосвітні й навчальний заклад, діти, насильство, інклюзивне навчання, документи.

Веретенко И. М. Содержание социально-педагогической работы в общеобразовательном учебном заведении за период 2006 – 2015 годы

В статье проанализировано содержание социально-педагогической работы в общеобразовательном учебном заведении и законодательная база, регламентирующая эту работу за последнее десятилетие. Приведены документы, в которых говорится о важности получения образования детьми с ограниченными возможностями совместно со здоровыми сверстниками для их благоприятной социальной адаптации. Предоставлен мониторинг охвата детей с особыми образовательными потребностями индивидуальным обучением, об обеспечении такого ребенка и его родителей информацией об инфраструктуре внешкольных учебных учреждений в микрорайоне, городе, деревне, о представлении интересов ребенка с особыми образовательными потребностями в соответствующих органах и службах. В статье затронуты вопросы защиты достоинства ребенка. Поскольку насилие является усвоенной формой поведения, социально-педагогическая работа общеобразовательного учебного заведения должна содержать в себе профилактику агрессивного поведения, насильственных действий среди детей, в семейном окружении. Обращено внимание на проблему социально-правовой защиты детей и учащейся молодежи. Ведь в условиях конфликтной ситуации в стране увеличивается количество случаев насилия и жестокого обращения в отношении детей.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, общеобразовательное учебное учреждение, дети, насилие, инклюзивное обучение, документы.

Veretenko I. Contents of socio-pedagogical work in secondary schools in the period 2006 – 2015 years

The article analyzes the content of socio-pedagogical work in secondary schools and the legal framework governing such work in the past decade. Considering the last decade of socio-pedagogical work in secondary schools, it can be argued that a new period of innovation in the social sphere began with the launch of inclusive approaches to teaching and education of children of secondary schools. These documents, which referred to the importance of

education of children with disabilities together with healthy peers for their favorable social inclusion of monitoring coverage of children with special educational needs individual training, the provision of a child with special needs and their parents about the infrastructure-school education schools in the district, town, village to represent the child with special needs with appropriate bodies and services. Important in social and educational work of an educational institution is the protection of dignity of the child. Because violence is a learned behavior, social and pedagogical work of an educational institution must include the prevention of aggressive behavior, violence among children in the family environment. The problem of social and legal protection of children and youth became actual. In fact the conditions of the conflict situation in the country are amount the incidence of violence and attitude towards children.

Key words: socio-pedagogical work, secondary schools, children, the violence, inclusive education, documents.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК [37:305]:342.722

С. М. Гришак

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИКИ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ПОСТРАДЯНСЬКИХ СУСПІЛЬСТВ (90-ТІ РОКИ XX СТ.)

Загальновідомо, що в результаті розпаду СРСР в 90-х роках XX ст. на теренах колишніх республік стали утворюватися нові незалежні держави, які через спільну територію і певний спільний історичний розвиток у складі єдиної країни, формували в масштабах світового політичного ландшафту пострадянський простір. В науковий обіг термін «пострадянський простір», за даними багатьох авторів, був уведений Альґісом Празаускасом у статті «СНД як постколоніальний простір». Як уточнює Ю. Дем’янчук: «Пострадянський простір – це сукупність незалежних держав, що вибули зі складу СРСР у період його розпаду в 1991 р. і почали свій суверенний незалежний політичний курс» [1, с. 157]. У сучасному політичному дискурсі поняття пострадянський простір включає в себе всі пострадянські держави, у тому числі країни Балтії (Латвія, Литва, Естонія).

Останнє десятиліття XX ст. характеризувалося розпадом соціалістичної системи СРСР, створенням незалежних держав і початком процесів національного самовизначення в колишніх республіках. Після

розпаду союзу перед керівництвом нових країн стало завдання легітимації нових режимів влади, укріплення їхнього міжнародного авторитету та включення до світового співтовариства як рівноправних союзників, що обрали для себе демократичний шлях розвитку. Одним із пріоритетних напрямів державної політики була визначена інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, що в свою чергу, передбачало прийняття нашою державою тих стандартів, що відповідають принципам демократичного суспільства, одним із найважливіших яких є подолання всіх видів дискримінації і обмеження вільного розвитку особистості, в тому числі і за ознакою статі.

За даними Світового Банку (the World Bank), дискримінація за ознакою статі виявляє себе більш-менш у різних аспектах життя людини, в залежності від країни та регіону, і є розповсюдженим явищем. Від такої дискримінації страждає суспільство в цілому, тому головною проблемою сучасного процесу розвитку постає забезпечення гендерної рівності: «Сприяти встановленню гендерної рівності є … важливою частиною стратегії розвитку, мета якої полягає у тому, щоб як жінкам, так і чоловікам дати можливість виборсатися з тенет бідності та поліпшити свій життєвий рівень» [2, с. 17 – 18].

Отже, світове співтовариство визнало гендерну рівність, яка зумовлює забезпечення рівних прав і можливостей для людей незалежно від їх статі, одним із непорушних принципів та базових цінностей і стандартів справжньої демократії та соціальної справедливості. За висловленням Л. Кобелянської: «Політика рівних прав і рівних можливостей для жінок і чоловіків вписана у контекст загальносвітових процесів сьогодення…» [3, с. 60 – 61], бо гендерний фактор, як справедливо зазначає дослідниця, світова спільнота справедливо розглядає як фактор прогресу та один із потенціалів розвитку людства.

Науковці визнають, що демократія гендерна, яка «стверджує імперативи громадянських, політичних і соціальних прав людини без дискримінації статі» вважається складовою демократії загалом, вона є «неодмінною передумовою творення громадянського суспільства й демократичної держави, важливий чинник формування соціальних відносин на основі паритетності» [4, с. 38 – 42]. Не викликає здивувань, що пострадянські держави, які взяли орієнтацію на розбудову громадянського суспільства, основною стратегією визначили для себе стратегію забезпечення гідних умов життя всіх людей, зумовлених реалізацією прав і можливостей людини – як чоловіка, так і жінки, бо очевидно, що «демократичне суспільство не може прийняти ситуацію, коли половина населення є маргіналізованою щодо своїх основних громадянських прав та обов’язків» [3, с. 60].

Безперечно, система освіти, яка слугує індикатором будь-яких глибинних змін в суспільстві, у тому числі й тих, що відтворюють гендерну нерівність, включаючи ті чи інші її форми, сама стає фактором статевої дискримінації. З одного боку, освітнє середовище як важливий

агент соціалізації молоді, який формує підґрунтя для професійного зростання жінок і чоловіків, їх активної участі в суспільно-політичному житті країни та їхні гарантії достойного життя в майбутньому, легітимує загальнозначущі соціальні, включаючи й гендерні, цінності та норми, які неминуче будуть відтворюватися у сфері соціально-економічних відносин суспільства. З іншого, традиційна гендерна ідеологія суспільства в цілому та його окремих політичних, соціально-економічних інститутів неминуче знаходить відображення в системі освіти.

Не викликає здивувань, що процес демократичних перетворень, розпочатий у знов утворених незалежних державах колишніх республік СРСР після його розпаду, відбуваючись на фоні глибоких суспільно-політичних, соціально-економічних і культурно-ідеологічних змін, обумовлених реформуванням майже всіх сфер життєдіяльності суспільств пострадянського простору, відобразився і на становищі справ у сфері освіти, виявляючи кризу її традиційної моделі. Питання щодо гендерного рівноправ'я, яке з особливою гостротою стояло в період інтенсивних трансформацій на пострадянському просторі, потребувало розв'язання і нового осмислення на рівні освіти, вимагаючи впровадження в освітній процес ідеї гендерної рівності. Нагальна потреба розвитку гендерної освіти вимагала змін державної політики в освітній сфері.

Трансформаційні процеси, з якими зіткнулися пострадянські суспільства на рубежі XX – XXI століть, супроводжувалися економічною кризою, соціальними конфліктами, політичною нестабільністю. Перехід до ринкової економіки, що характеризувався часто стихійним упровадженням реформ, потягнув за собою стагнацію виробництва, від якої в першу чергу потерпали жінки. Як свідчать дослідження В. Близнюк, Н. Власенко, В. Танцюри та ін., економічна сфера всіх пострадянських суспільств відзначалася гендерним дисбалансом, що виявлялося в зниженні економічної активності жінок, падінні їхньої конкурентоспроможності, підвищенні ризику втрати роботи (жінки складали більшість серед звільнених із підприємств і організацій різних форм власності), що в результаті призвело до тотального безробіття та фемінізації бідності, витиснення жінок у низько оплачувані сектори економіки. Це засвідчує і сфера освіти – як низькооплачувана держбюджетна галузь, система освіти відзначається надзвичайною фемінізованістю, жінки тут складають переважну більшість. Крім того, в освіті, як і в інших галузях економіки пострадянських суспільств, спостерігається тенденція професійної сегрегації і по вертикалі (нерівний доступ до кар'єрних ієрархій), і по горизонталі (нерівний доступ до певних професій). Дослідники відмічають, що жінки майже не можуть впливати на освітню політику через їхню відсутність на верхніх щаблях освітньої сфери – за рідким виключенням вони займають пост ректора, невелика кількість займає керівні посади в міністерствах освіти, ні однієї жінки міністра освіти на той час у державах пострадянського простору не

було. Окрім того, системи вищої та професійної освіти посилюють горизонтальну гендерну сегрегацію – юнаки навчаються на традиційно «чоловічих» спеціальностях, дівчата – на «жіночих», що, безсумнівно, в подальшому приводить їх у різні сегменти ринку праці [8; 9].

Не суперечить цим фактам і ситуація в сферах підприємництва, управління та банківської системи, тобто таких, які вважаються престижними сферами праці, де доля зайнятості жінок складала приблизно чверть порівняно з чоловіками. У приватному секторі економіки також були наявні дискримінаційні практики щодо жінок, особливо репродуктивного віку, – через небажання працедавців лишніх витрат, що виникають у зв'язку з вагітністю та доглядом за дітьми, жінкам пропонувалася непрестижна низькооплачувана робота, тимчасова праця або короткочасні контракти.

Звертають увагу дослідники і на питання рівного ставлення без дискримінації щодо професійного зростання жінок і просування їх по службі. Як зауважує Н. Юрлова, в умовах радикальних змін у діяльності ринків праці розбіжність між конкурентоспроможністю жінок і чоловіків прямо залежить від їхнього кваліфікаційного рівня та освіти, але, незважаючи на той факт, що жінок із вищою та середньо професійною освітою на ринку праці було більше, вони не могли конкурувати на рівних із чоловіками через брак можливостей підвищення власної кваліфікації, що, безперечно, відбивалося на просуванні їх по службовим сходам [5, с. 36].

Виявлялися обмеження прав жінок і при прийомі на роботу, бо, як доводять дослідження, більш охоче працедавці беруть представників чоловічої статі. Найпоширеним же видом дискримінації в економічній сфері дослідники вважають різну оплату за рівноцінну працю жінок і чоловіків. У витягу зі звіту Світового банку наголошується, що: «Незважаючи на зростання освітнього рівня жінок, у рамках існуючого ринку робочої сили вони і надалі отримують меншу винагороду, ніж чоловіки, навіть за умови наявності в них однакових із чоловіками освіти та трудового стажу» [2, с. 23 – 24]. Цей висновок підтвердив у ході міжнародної конференції 2003 р. голова Комітету Верховної Ради України з питань прав людини Г. Удовенко: «До цього часу зберігається домінування чоловіків у сфері високооплачуваних спеціальностей та очевидна різниця між заробітними платами, яку отримують чоловік і жінка фактично за однакову роботу» [6, с. 52].

На жаль, на рівні повсякденного мислення люди сприймали дискримінацію як нормальне життєве явище. Наприклад, у литовському суспільстві, як зазначає Ю. Гузевичюте, «в 1994 році 72% опитаних чоловіків і 54% жінок вважали переважне право чоловіка на роботу не проявом дискримінації за ознакою статі, а скоріше нормою» [7, с. 32].

Водночас, реформування системи економіки, перехід до її ринкової моделі розширили можливості самореалізації жінок, сприяли їх залученню до власної підприємницької діяльності, самостійної

організації приватних підприємств і створення нових робочих місць. Отже, з одного боку, зростала частка жінок, які залишилися без роботи або працевлаштувалися із зниженням соціального статусу, а з іншого – з'являється нова формація молодих жінок, характерною рисою яких стала орієнтація на успішну кар'єру, опора на власні сили. Очевидним виявляється конфлікт між традиційною моделлю жіночої поведінки, яка відповідає очікуванням суспільства (жінка-домогосподарка, жінка-матір тощо), і новими гендерними ролями жінок, пов'язаними з публічною сферою їх реалізації, які виходять за межі стереотипних уявлень (жінка-підприємець, жінка-політик тощо).

Посилювали поляризацію гендерних ролей у суспільстві і пануючі гендерні стереотипи, які ще змалечку орієнтують молодих людей на певні життєві сценарії, де чоловікам відводяться домінуючі, а жінкам другорядні ролі. Крім того, дослідники зауважують, що в перехідний період у пострадянських суспільствах посилився соціальний та психологічний тиск на жінок з метою витискування їх із суспільного життя в сферу побуту. Соціальні ролі чоловіків і жінок сприймалися відповідно до традиційних уявлень колишніх поколінь. Така тенденція гендерної асиметрії простежувалася в різних сферах, зокрема і в освіті, що, безперечно, обумовлено шерегою факторів, але перш за все, стереотипами гендерних ролей жінок і чоловіків, які активно підтримувалися сім'єю, ЗМІ, навчальними закладами. Не дивно, що гендерні відмінності, існуючі в суспільстві, в свою чергу, впливають на освітні траєкторії жінок, їх професійний вибір і подальшу участь в соціально-економічному та суспільно-політичному житті.

Разом із тим, у сфері економічних відносин пострадянських суспільств спостерігається, за даними досліджень, поступове нівелювання традиційного розподілу праці. Жінки, як вже зазначалось вище, орієнтуючись на успішну кар'єру, швидко засвоюють чоловічі професії, в галузі професійної освіти «дівчата все сміливіше йдуть на традиційно «чоловічі спеціальності» [8, с. 374].

Формування нового соціального порядку в нових незалежних державах відбувалося в умовах соціальної напруженості, різкої соціальної поляризації суспільства, загостренням соціальних, у тому числі гендерних, проблем, поглибленням гендерної асиметрії в усіх сферах суспільного життя, зокрема і в приватній сфері. Розрив у доходах чоловіка та жінки не дозволяли останній на рівних брати участь в розподілі ресурсів і прийнятті рішень на рівні родини. Крім того, існуючі норми, підтримуючи патріархатні відносини в приватному житті, покладали на жінку відповідальність за сім'ю та виховання дітей, що обмежувало її можливості професійної самореалізації відповідно до її здібностей, тож не дивно, що результатом стало різке зниження соціального статусу жінок. З іншого боку, складні соціально-економічні трансформації 90-х років, що відбувалися в пострадянських суспільствах, мали негативний вплив і на чоловічу стать. Дослідники зазначають, що жорсткі стандарти маскулінної

культури і дотримання так званого «кодекса мужності» ставали причиною завищеної смертності чоловіків працездатного віку порівняно із жінками, середня тривалість життя чоловіків була набагато менша за жіночу. Нестабільність перехідної економіки того часу (зростаючий рівень безробіття, криміналізація, економічна міграція) призвела до криміналізації суспільства, моральної деградації населення, зростанню коефіцієнту самовбивств, що в першу чергу торкнулося чоловіків, бо як зауважують дослідники: «Вони більшою мірою схильні до девіантної поведінки, алкоголізму, наркоманії, психосоматичним і серцеве-судинним захворюванням» [8, с. 75; с. 209].

Не викликає сумніву, що сфера соціально-економічних відносин у першу чергу потребує практичного розв'язання проблеми забезпечення рівності прав чоловіків і жінок через низький рівень життя, зубожіння значної частини населення, бо зазначене «стає підґрунтям як для застосування дискримінаційних стосовно жінок дій, так і до їх мовчазної згоди на порушення їхніх прав та приховування таких фактів» [6, с. 53].

Очевидним є той факт, що соціально-економічні трансформації торкнулися і питання рівноправ'я в системі освіти. Незважаючи на відносно високий і практично рівноцінний рівень грамотності та освіти у жінок і чоловіків, що зберігся з радянських часів, дослідники відзначають зниження рівня освіти у молоді, особливо в країнах Середньої Азії, чому, на думку експертів у сфері гендерної рівності, сприяв «виниклий феномен бідності з характерними для неї ознаками обмеження потреб і притягань на отримання освіти» [9, с. 351]. До того ж перехід до ринкової економіки, що потягнув за собою комерціалізацію освітніх услуг, особливо в системі вищої та професійної освіти, поставив багато сімей через брак фінансових можливостей перед вибором, кому віддати переваги в подальшому навчанні, і часто цей вибір був не на користь доньки. Не викликає здивувань, що функціональна безграмотність більш усього розповсюджувалась серед жінок, причинами чого дослідники вважають не тільки зниження рівня життя населення та зростання витрат на навчання з бюджету сім'ї, різке зниження престижу освіти, але й відтворення традиційних уявлень про роль і місце жінки в родині та суспільстві. Відповідно до проведених опитувань в Узбекистані, як зазначають автори досліджень, в освіту дівчат вкладають менш грошей, орієнтуючись виключно на роль матері та дружини, а «головний наголос робиться на тому, що їх головний обов'язок – це заміжжя і ведення домашнього господарства» [9, с. 435].

Безсумнівно, що кризова ситуація, яка склалася в соціально-економічній сфері, тільки посилювала статеву дискримінацію та нерівність у міжстатевій взаємодії й об'єктивно вимагала змін у ставленні суспільства до гендерних проблем. Крім того, відбувається конфронтація старих, традиційних цінностей та ідей, що відстоюють патріархатні відносини, з новими, сучасними, які спрямовані на партнерські стосунки у суспільній взаємодії.

Не менш негативного впливу від структурних трансформацій зазнали інші сфери життєдіяльності пострадянських країн. Перехідний період супроводжувався проявом гендерної асиметрії не тільки в соціально-економічному, а й у політичному житті суспільств. Дослідники відмічають патріархатний тип політичної культури, де «всі важелі влади знаходяться в руках чоловіків і домінує чоловіча модель правління» [8, с. 78], має місце низьке представництво жінок на ключових постах в органах як законодавчої, так і виконавчої влади, спостерігається зниження їх активності із зростанням влади та ресурсів. Жінки відторгнуті від активної політичної участі, законотворчого процесу, сфери прийняття рішень, що свідчить про повну дефемінізацію влади і політичну маргіналізацію жінок.

В дослідженнях звертається увага на розбіжності масштабу проблеми гендерної нерівності і ступенем її представленості в публічному дискурсі, який виявляє пріоритет домашньої, репродуктивної ролі жінки в суспільстві – політики воліють використовувати традиційні міркування про роль жінки-матері, хранительки домашнього вогнища тощо.

Відмічають дослідники і двояке відношення до гендерної проблематики засобів масової інформації, представників культури та інтелігенції, які, формально підтримуючи просування принципів гендерної рівності в суспільне життя, фактично призивають до повернення жінки в сім'ю, до виконання нею традиційних обов'язків домогосподарки та виховательки дітей. Наприклад, в середньоазіатських пострадянських республіках на державному телебаченні з'явилося багато спеціальних телепередач, спрямованих на формування і закріплення ісламських уявлень про роль жінок. За даними соціологічних опитувань в Узбекистані майже половина опитуваних «виступають за обмеження прав жінок заради утвердження традиційних ісламських норм поведінки» [9, с. 426], що, безперечно, впливає на її соціально-економічні можливості. Дослідники констатують: «дискримінація, чоловічий шовінізм, забобони сприяють формуванню у жінки пасивності і почуття безвихідді» [9, с. 438].

Автори досліджень із гендерної проблематики доводять, що погляди жінок на питання, пов'язані з гендерною нерівністю, часто мало чим відрізняються від поглядів чоловіків, а деколи жінки стають на більш патріархатних позиціях, ніж чоловіки. Причину вбачають у наявності гендерних стереотипів щодо традиційних ролей жінки та чоловіка, їх гендерних стосунків, зокрема і в сфері приватного життя, бо саме тут зароджуються дискримінаційні або паритетні практики взаємовідносин членів родини, закладаються основи гендерної нерівності. Крім того, як підкреслюють дослідники, зростаюча роль церкви в суспільствах пострадянського простору впливає на підтримку та відтворення застарілих стереотипів і дискримінацію, призводить до укріплення патріархальності в родині, що згодом впливає і на суспільні відносини загалом.

Незважаючи на визнання у пострадянських суспільствах більш низького статусу жінки порівняно з чоловіком, прагнення до виправлення ситуації нерівності та дискримінації у міжстатевій взаємодії, більшість населення, за даними досліджень, залишається прихильниками традиційних образів жіночої та чоловічої статей, відповідно і усталених гендерних ролей.

Натомість, масштабні реформи, що відбувалися в системі освіти пострадянських суспільств, як зазначалось вище, виявили тенденцію пристосування національних освітніх систем до світових стандартів, приєднання більшості країн до Болонської конвенції, інтеграції до єдиного освітнього середовища, і, відповідно, спричинило зіткнення з більш різнобічними за змістом попитів освітнього ринку. Це вимагало від молодих людей мобільності, володіння більш універсальними здібностями, здатності виконувати ролі, не обмежені приналежністю до тієї чи іншої статі, і, в свою чергу, потребувало перегляду певних механізмів, які відбуваються в освітньому середовищі в процесі соціалізації молоді й які сприяють їх статевій диференціації та змушують дотримуватися статево рольового репертуару гендерних ролей. Безперечно, вкрай важливим було і є прищеплення цінностей гендерної рівності молоді, у чиїх руках – майбутнє кожної держави.

Очевидно, що для пострадянських країн, які взяли орієнтацію на розбудову громадянського суспільства і які були зацікавлені в проведенні демократичних реформ і економічному розвитку, така ситуація потребувала активного втручання держави на рівні політики, особливо в освітній сфері, задля сприяння і розповсюдження гендерних знань серед населення.

Крім того, система освіти як один із найважливіших соціальних інститутів, що функціонує задля задоволення суспільних потреб, повинна живо реагувати на всі зміни та процеси, які відбуваються у суспільстві, бо є одним із найважливіших факторів, що впливає на просування гендерної рівності, але, на жаль, дослідники пострадянського простору визначають, що освіта залишається хранителькою як наявних, так і прихованих форм гендерної нерівності і дискримінації за ознакою статі.

Однак відзначимо, що з середини 90-х років у пострадянських суспільствах спостерігалося формування наукового співтовариства дослідників і викладачів, які зацікавилися гендерною проблематикою. Незважаючи на той факт, що ініціаторами залучення до гендерних досліджень і реалізації гендерних проектів на теренах пострадянського простору, цілком справедливо, вважаються міжнародні організації, тим не менш, можна вважати, що поява цих, за словами І. Тартаковської, «окремих осередків в окремих вишах», була зумовлена зростанням усвідомлення академічним колом існуючих гендерних проблем, що призводять до гендерного дисбалансу всіх сфер життєдіяльності пострадянських суспільств, зокрема й системи освіти, і необхідності підвищення гендерної свідомості суспільства.

Таким чином, можна зробити висновок, що, незважаючи на той факт, що трансформаційні процеси, які супроводжували становлення нових незалежних держав після розпаду СРСР, і які характеризувалися посиленням гендерного дисбалансу в економічній (фемінізація бідності, падіння конкурентоспроможності та трудової активності жінок), соціальній (витискування жінок, на відміну від чоловіків, із суспільного життя в сферу побуту, зниження їх соціального статусу), політичній (дефемінізація влади і політична маргіналізації жінок) сферах, у суспільствах пострадянського простору склалися позитивні передумови для зміни гендерної ситуації та впровадження політики гендерної рівності в освітнє середовище. По-перше, всі без винятку держави взяли орієнтацію на розбудову громадянського суспільства на принципах демократії, тож одним із пріоритетних напрямів державної політики була визначена інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, що в свою чергу, передбачало прийняття нашою державою тих стандартів, що відповідають принципам демократичного суспільства, одним із найважливіших яких є подолання всіх видів дискримінації і обмеження вільного розвитку особистості, в тому числі і за ознакою статі. По-друге, в соціально-економічній та політичній сферах спостерігалося поступове нівелювання традиційної системи гендерних ролей, жінки освоювали чоловічі спеціальності, йшли у владні структури; по-третє, наявність гендерних стереотипів щодо традиційних ролей чоловіка та жінки, що посилювали гендерний дисбаланс у пострадянських суспільствах і стримували розвиток особистості зокрема, та суспільства в цілому, вимагало активного втручання держави на рівні політики, особливо в освітній сфері, задля сприяння і розповсюдження гендерних знань серед населення, підвищення їх гендерної свідомості. По-четверте, з середини 90-х років у пострадянських суспільствах спостерігалося формування наукового співтовариства дослідників і викладачів, які зацікавилися гендерною проблематикою.

Отже, питання щодо гендерного рівноправ’я, яке з особливою гостротою стояло в період інтенсивних трансформацій на пострадянському просторі, потребувало розв’язання і нового осмислення на рівні освіти, вимагаючи впровадження в освітній процес ідеї гендерної рівності, відповідно і змін державної політики в освітній сфері.

Список використаної літератури

1. Демянчук Ю. А. Интеграционные процессы постсоветского пространства как наиболее успешный путь его глобализации / Ю. А. Демянчук // Актуальные проблемы международных отношений и дипломатии (вторая половина XX – начало XXI в.) : мат-лы междунар. науч.-практич. конф. – 2013. – С. 157 – 159. **2. Гендер** і державна політика / [пер. з англ. ; упоряд. П. Ренкін]. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 394 с. **3. Кобелянська Л. С.** Стратегія врахування гендерної проблематики: підхід ООН / Л. С. Кобелянська //

Міжнародний досвід державного забезпечення рівності жінок і чоловіків : мат-ли міжнародної конференції (Україна, м. Київ, 30 червня – 1 липня 2003 р). – К., 2003. – С. 60–63. **4. Гендерні** аспекти державної служби : [монографія] / М. Пірен, Н. Грицяк, Т. Василевська, О. Іваницька; [за заг. ред. Б. Кравченка]. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 335 с. **5. Юрлова Н.** Продуктивна зайнятість в умовах радикальних змін у діяльності ринків праці в деяких країнах ОЕСР / Н. Юрлова // Україна: аспекти праці. – 2000. – № 7. – С. 31 – 36. **6. Удовенко Г. Й.** Становлення гендерної рівності в Україні / Г. Й. Удовенко // Міжнародний досвід державного забезпечення рівності жінок і чоловіків : мат-ли міжнародної конференції (Україна, м. Київ, 30 червня – 1 липня 2003 р.). – К., 2003. – С. 51 – 53. **7.Адутавичюте М.** В борьбе за гендерное равенство: опыт Литвы и Болгарии / Мета Адутавичюте, Юрате Гузевичюте, Геновева Тишева ; Пер. с англ. яз. ; Под ред. Центра исследований Восточной Европы. – 2013. – 48 с. **8. Гендерное** образование (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). – М. : ООО «Вариант» – ИГСП, 2006. – 320 с. **9. Гендерное** равенство в современном мире: роль национальных механизмов / Отв. ред. и сост. О. А. Воронина. – М. : МАКС Пресс, 2008. – 768 с.

Гришак С. М. Соціально-економічні передумови формування політики гендерної рівності в системі освіти пострадянських суспільств (90-ті роки XX ст.)

В статті вивчаються соціально-економічні передумови впровадження політики гендерної рівності в систему освіти пострадянських суспільств в 90-ті роки XX століття. Доводиться, що після розпаду СРСР становлення знов утворених незалежних держав відбувалося в умовах трансформації пострадянських суспільств і супроводжувалося посиленням гендерного дисбалансу в усіх сферах життєдіяльності. Натомість, всі без винятку держави взяли орієнтацію на розбудову громадянського суспільства на принципах демократії і недискримінації, тож питання щодо гендерного рівноправ'я потребувало розв'язання і нового осмислення на рівні освіти, вимагаючи впровадження в освітній процес ідеї гендерної рівності. Нагальна потреба в розвитку гендерної освіти вимагала корінних змін державної політики в освітній сфері.

Ключові слова: соціально-економічні передумови, пострадянські суспільства, політика гендерної рівності, система освіти.

Гришак С. Н. Социально-экономические предпосылки формирования политики гендерного равенства в системе образования постсоветских обществ (90-е годы XX в.)

В статье изучаются социально-экономические предпосылки внедрения политики гендерного равенства в систему образования

постсоветских обществ в 90-х годах XX века. Доказывается, что после распада СССР становление вновь образованных независимых государств происходило в условиях трансформации постсоветских обществ и сопровождалось усилением гендерного дисбаланса во всех сферах жизнедеятельности. Тем не менее, все без исключения государства взяли ориентацию на развитие гражданского общества на принципах демократии и недискриминации, поэтому вопрос относительно гендерного равноправия нуждался в решении и новом осмыслении на уровне образования, требуя внедрения в образовательный процесс идеи гендерного равенства, соответственно и коренных изменений государственной политики в образовательной сфере.

Ключевые слова: социально-экономические предпосылки, постсоветские общества, политика гендерного равенства, система образования.

Hryshak S. M. Socio-Economic Backgrounds for Forming Gender Equality Policy in the Education System of Post-Soviet Societies (the 1990 s)

The article is devoted to the study of socio-economic backgrounds for integrating a gender equality policy in the education system of post-Soviet societies in the 1990s. It is proved that in societies of post-Soviet space positive backgrounds has developed for changing gender situation and implementation of gender equality policy in the educational environment.

First, the integration of national education into the European and world education was defined as one of the priority directions of the state policy and that included the adoption of their state standards for gender equality.

Secondly, in the socio-economic and political fields there was a gradual leveling of the traditional system of gender roles, women have mastered men's specialty, they were in the halls of power.

Thirdly, the presence of gender stereotypes about traditional roles of men and women, which reinforce gender imbalance in post-Soviet societies and hindered the development of the individual and society as well, required the active intervention of the state at the policy level, especially in education, to promote and dissemination of gender knowledge among the population.

At last, since the mid 1990s in post-Soviet societies they observed the forming a scientific community of researchers and teachers who were interested in gender issues.

The urgent need for the development of gender education required changes to state policy on education.

Key words: socio-economic background, post-Soviet society, gender equality policy, the education system.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378(091)(477)”1950-1980”

О. С. Ковпак

ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА РОЗВИТКУ ЗАОЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 50-80-х рр. XX ст.

На сучасному етапі реформування освіти, зумовленого глибокими змінами в соціально-економічному, політичному і суспільному житті України, виникає необхідність перегляду системи підготовки педагогічних кадрів. Питання ефективності й доступності навчання завжди було актуальним. Певним чином цю проблему вирішує наявність заочного навчання та його орієнтація на різні категорії студентів, у тому числі й на тих, хто працює. Заочна педагогічна освіта є важливою ланкою системи підготовки педагогічних кадрів та однією з основних складових системи безперервної освіти і виконує об’єктивні соціальні, економічні, професійні та культурні функції.

Такі критерії, як дефіцит часу й коштів, конкуренція й безробіття, орієнтація молоді на раннє включення в трудову діяльність, підвищують популярність заочної форми навчання. В умовах розвитку ринкової економіки у населення зростає потреба заочної форми навчання в силу його економічної ефективності й доступності для широких соціальних верств. Одночасно загострюється основне протиріччя – між затребуваністю заочної форми навчання й недостатністю досліджень у галузі його організації, відсутністю досконалої теоретично та експериментально обґрунтованої системи організаційно-педагогічних умов забезпечення й підвищення якості заочної педагогічної освіти.

Протягом свого існування підготовка фахівців без відриву від виробництва зазнавала постійних якісних і кількісних змін. Сучасний стан заочної педагогічної освіти є результатом її попереднього розвитку, тому накопичені знання потребують глибокої систематизації.

Для об’єктивної оцінки процесів, які відбуваються сьогодні в заочній педагогічній освіті в Україні, потрібно звернутися до її історії. О. Адаменко зазначала, що жодна наука не може розвиватися без аналізу свого минулого, без оцінки й систематичного перегляду накопиченої системи знань [1, с. 10]. Історико-педагогічний аналіз дасть змогу краще зрозуміти систему заочної педагогічної освіти в Україні та її роль для суспільства.

Як наукова проблема, заочна освіта в Україні та її розвиток знайшли своє відображення в роботах В. Горохова, Л. Коханової, І. Шамсутдінової. Історію вищої педагогічної освіти в Україні досліджували Л. Вовк, В. Майборода, Н. Дем’яненко, С. Сірополко, М. Ярмаченко. Особливості організації навчального процесу в умовах заочної форми навчання висвітлені в роботах М. Громкової, П. Лебедєва, В. Овсяннікова, Г. Саєнко, В. Тихомирова та ін.

Як бачимо, історико-педагогічна наука містить значну кількість досліджень, у яких висвітлено розвиток заочної освіти в нашій країні, в той же час роботи історіографічного характеру, присвячені окресленій проблематиці, відсутні.

Мета статті – здійснити історіографічний аналіз та аналіз джерельної бази дослідження і з'ясувати ступінь досліджуваності проблеми розвитку заочної педагогічної освіти в Україні 50-80-ті рр. XX ст.

І. Кулик у своїй роботі «Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень» підкреслив, що не можна успішно рухатись уперед без критичного переосмислення вже напрацьованого історико-педагогічного досвіду, усвідомлення закономірностей розвитку історії педагогічної науки, визначення напрямів, тенденцій, традицій щодо вивчення конкретних педагогічних проблем [13, с. 169]. Тому, перш за все, треба звернутися до історіографії та джерельної бази визначеної проблематики. Н. Гупан зазначає: «.... це перша й неодмінна умова проведення такого дослідження, перший показник його культури» [10, с. 202].

Зробивши загальний огляд науково-педагогічних праць з окресленої проблематики, ми дійшли висновку, що умовно історіографію розвитку заочної педагогічної освіти в Україні 50-80-х рр. XX ст. можна поділити на два періоди:

- перший період – 60-80-ті роки XX століття – історіографія радянської доби;
- другий – 1991-й рік – початок XXI століття – історіографія пострадянської доби – незалежної України.

Перший період – 60-80-ті роки XX століття – характеризується засиллям партійної тематики в науковій та науково-популярній літературі, у тому числі й педагогічній. У радянський період тема історії розвитку заочної педагогічної освіти розроблялася досить активно, але це відбувалося крізь призму партійної історіографії, внаслідок чого ряд важливих проблем розглядалися суб'єктивно й заангажовано.

У цей період більшість науково-педагогічних робіт присвячені розвитку заочної освіти СРСР, що є тогочасною історичною закономірністю. Н. Брехунець у своїй статті «Етапи формування історичних знань про функціонування вищої освіти в Україні в 50-80 рр. XX ст.» зазначає: «Особливість історіографії цього етапу й у тому, що багато праць, присвячених вищій школі України, виходило в Москві, тому принципові питання розвитку освіти в республіці оцінювали через «московські окуляри» [2, с. 395].

Післявоєнний період в історії розвитку радянської вищої школи можна прослідкувати в роботах І. Авілова, К. Галкіна, Ю. Салтанова, Є. Чуткерашвілі, Ю. Курносова, М. Круглянського, М. Грищенка. Але їх дослідження відображають лише загальні проблеми розвитку вищої школи.

Проблеми становлення та розвитку вищої заочної освіти частково розглядаються в роботі В. Горохова і Л. Коханової «Основи безперервної освіти в СССР» (1987) [9].

Науково-теоретичні й організаційно-методичні питання заочного навчання в СРСР знайшли своє відображення в роботах таких дослідників, як З. Абасов, Б. Грицюк, П. Горностаєв, Л. Давидова, Ю. Круглов, В. Овсянніков.

Загальна характеристика заочної форми навчання в межах аналізу розвитку вищої школи в СРСР розкривається в монографіях і навчальних посібниках з педагогіки вищої школи таких авторів, як Ф. Паначин, В. Єлютін, С. Зинов'єв.

Книга колективу авторів «Народна освіта в СРСР» під ред. М. Прокоф'єва (1985) [19] являє собою опис розвитку всіх ланок освіти, від дошкільного виховання до вищої освіти та педагогічної науки з 1917-го по 1967-й рік. Зміст книги має порівняльний характер і описує загальні аспекти розвитку народної освіти тодішніх союзних республік.

Автори монографії «Вища школа Української РСР за 50 років» під ред. Р. Ніконова, Ф. Боровського (1968) [6], зокрема в її другій частині, зосередили увагу на успіхах і труднощах відбудови мережі вузів, а також заходах щодо зміцнення матеріальної бази вищої школи, поліпшення складу її науково-педагогічних кадрів у період 1945-1967 рр.

Досить корисною для нашої роботи є праця української дослідниці Т. Кобзарєвої «Розвиток вищої заочної педагогічної освіти в Українській РСР (1928-1975 рр.)» (1977) [12], у якій розкрито особливості виникнення та розвитку вищої заочної педагогічної освіти в УРСР 1928-1975 рр. та окреслені загальні проблеми розвитку вищої школи в зазначений період.

Важливу частину історіографії цього періоду становлять наукові публікації із зазначеної тематики в періодичних виданнях УРСР та СРСР. Серед таких видань необхідно виокремити журнал «Вісник вищої школи» (видається з квітня 1940 р.) та газету «Радянська освіта» (виходить в УРСР з 1940 р).

У цих періодичних виданнях наукову цінність із досліджуваної проблеми становлять статті таких учених, як О. Богомолов, В. Войков, О. Купцов, Б. Гершунський, Б. Варенцов, Л. Бесчетнова, М. Венедиктов, І. Самодурова, О. Снєгов.

Зокрема, дослідники Б. Варенцов, Л. Бесчетнова у своїй публікації «Куратор у заочному вузі» (1985) [3] розглянули функції та особливості роботи куратора зі студентами-заочниками.

Група науковців М. Венедиктов, І. Самодурова, О. Снєгов у роботі «Враховуючи специфіку заочного вузу» (1987) [5] звернули увагу на особливості студентів-заочників, а також ряд закономірностей заочного навчання.

Б. Гершунський у статті «Педагогічні аспекти безперервної освіти» (1987) [8] розглядає заочну освіту як одну із невід'ємних форм безперервної педагогічної освіти.

Важливими для нашого дослідження є, окрім наукових, науково-популярних статей та дисертацій, збірники документів у галузі освіти.

Наукову цінність становить «Вища школа. Збірник основних постанов, наказів та інструкцій» у 2 т. під редакцією Є. Войленко (1965) [7]. Збірник містить основні правила роботи підрозділів вищих навчальних закладів, матеріали з підвищення кваліфікації, матеріального забезпечення співробітників і студентів, порядок укомплектування та підготовки науково-педагогічних кадрів тощо, які діяли в СРСР.

Не можна залишити поза увагою збірники нормативних документів з питань освіти УРСР досліджуваного періоду, в яких зібрано накази та розпорядження в галузі освіти, у тому числі й заочної.

З огляду на проаналізовану нами вище історіографічну базу можна зробити висновок про важливість та наукову цінність досліджень з окресленої проблеми, які були проведені протягом 60-80-х рр. XX ст., але при їх вивченні необхідно брати до уваги історичну обумовленість наукових робіт та враховувати ідеологічну складову радянських часів.

Другий період – 1991 рік – початок XXI століття. Науково-педагогічні роботи вказаного періоду звільнилися від радянської ідеології, стали більш достовірними, бо автори могли вільно висловлювати свої думки, не побоюючись ідеологічної критики з боку держави і влади.

Період становлення та розвитку незалежної держави – це й період становлення національної освіти. В освітній галузі було проведено ряд реформ та нововведень, включаючи й заочну педагогічну. Тому педагоги-науковці активно зверталися до минулого й вивчали проблеми заочної педагогічної освіти, які не втратили своєї актуальності.

Великий внесок у розвиток національної педагогічної науки та освітньої парадигми мала фундаментальна праця В. Майбороди «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.)» (1992) [16], у якій досліджуються проблеми оновлення й розвитку вищої педагогічної освіти України в 1917-1985 рр.

Стаття О. Мартіросян «Розвиток освіти дорослих в Україні від 1870 р. XIX ст. до 1958 р. XX ст. (етапи реформування та подальшого розвитку)» (2010) [17] дещо опосередковано торкається проблеми заочної освіти в 50-х рр. XX ст.

У статті Л. Михайленко «З історії методичної підготовки вчителя математики на заочному відділенні педагогічного ВНЗ» (2003) [18] зібрано, висвітлено й проаналізовано історію організації методичної підготовки вчителя математики на заочному відділенні педагогічного ВНЗ.

У науковій статті Н. Брехунець «Етапи формування історичних знань про функціонування вищої освіти в Україні 50-80-ті рр. XX ст.» (2012) [2] досліджено історію виникнення та розвитку наукових знань

про вищі навчальні заклади освіти, що функціонували в Україні у 1950-1980 рр. У роботі також показано залежність розвитку історіографії від суспільно-політичної ситуації у країні; узагальнено досягнення дослідників радянського та пострадянського періодів, а також представників української діаспори та правозахисників; зроблено досить глибокий історіографічний аналіз питань історичного розвитку вищої освіти України.

Ряд ґрунтовних праць, що стосуються питань заочної педагогічної освіти, належать перу української дослідниці В. Нестеренко. Її наукові роботи присвячені теоретичним і методологічним проблемам заочної підготовки фахівців дошкільної освіти. Слід зупинитися на публікації цього ж автора «Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти» (2011) [20], яка стосується безпосередньо проблеми нашого дослідження. У її статті наведено ретроспективний аналіз розвитку заочної форми навчання, висвітлена історія розвитку заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти, охарактеризовані етапи становлення заочної форми навчання та організація підготовки кадрів у ній.

Суспільно-політичні, духовні, економічні та соціальні фактори, що вплинули на розвиток вищої освіти як певної суспільної інституції, важливої частини духовного життя народу, висвітлено в дисертації української дослідниці Т. Куцаєвої «Розвиток вищої освіти в УРСР (1965-1985 рр.)» (2007) [14]. У своїй роботі науковець проаналізувала стан та соціально-економічні й політичні умови функціонування вищої освіти в УРСР упродовж 1965-1985 рр., у тому числі й заочної педагогічної.

Важливе значення для історіографії цього періоду мають дисертації Л. Шинкаренко «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.)» (2010) [25] та Л. Сігаєвої «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половини XX – початок XXI ст.» (2010) [24], у яких заочна освіта розглядалася як одна із важливих форм розвитку освіти дорослих.

Невід’ємною частиною історіографії зазначеного періоду є наукові роботи сучасних російських науковців, які досліджували особливості розвитку заочної педагогічної освіти СРСР у цілому. Наукову цінність для історіографії цього періоду становить дисертація російської дослідниці Є. Захарової «Історія розвитку навчально-методичного забезпечення вищої заочної педагогічної освіти в СРСР: 50-80-ті рр. XX ст.» (2003) [11], у якій здійснено комплексний аналіз системи навчально-методичного забезпечення студентів заочної форми навчання вищих педагогічних навчальних закладів СРСР в 50-80-х роках XX століття.

Дисертаційне дослідження В. Лазарєва «Вища педагогічна освіта без відриву від основної діяльності: історія, сучасний стан, перспективи» (2004) [15] торкається проблеми історичних тенденцій формування й розвитку заочної освіти.

С. Путєєва у своїй науковій роботі «Формування професійної готовності студентів заочної форми навчання до педагогічної діяльності (на прикладі факультету фізичної культури)» (2006) [23] висвітлила теоретичне й практико-методичне обґрунтування засобів продуктивного формування професійної готовності студентів-заочників до педагогічної діяльності на прикладі факультету фізичної культури».

В. Шлик у дисертації «Організаційно-дидактичні основи безвідривної підготовки кадрів у системі педагогічної освіти» (2000) [26] частково аналізує деякі тенденції й закономірності становлення та розвитку педагогічної освіти без відриву від виробництва.

Узагальнюючи дані окресленого нами другого періоду про наукові доробки, які розкривають різні аспекти розвитку заочної освіти в 50-80-ті рр. XX ст., можна сказати, що педагогічна наука цього часу дещо поповнилася дослідженнями визначеної проблеми, які набули більшої достовірності та об'єктивності.

Важливою складовою історико-педагогічного дослідження є формування джерельної бази та її репрезентативність. Л. Ваховський зазначає: «… перед кожним дослідником, який вивчає історію розвитку освіти і педагогічної думки, стоїть надзвичайно складне і відповідальне завдання – сформувати сукупність історико-педагогічних джерел, яка б у кількісному і якісному відношенні була достатньою для конкретних історичних узагальнень, оцінок та інтерпретації» [4, с. 264].

У складі джерельної бази нашого дослідження можна виділити чотири групи джерел:

1) Архівні матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України (фонд № 166 Міністерства освіти і науки) та Центрального державного архіву громадських об'єднань України (фонд № 1 Центрального комітету Комуністичної партії України).

2) Матеріали офіційного характеру, видані урядом СРСР та УРСР у галузі освіти, в тому числі й заочної педагогічної (постанови, накази, розпорядження, положення та інші нормативні документи).

3) Публікації в періодичних виданнях 50-80-х рр. XX ст., які висвітлювали організацію та особливості тогочасної заочної педагогічної освіти.

4) Навчально-методична література для студентів-заочників, навчальні програми й плани, які регламентували організацію та зміст заочної педагогічної освіти в 50-80-х рр. XX ст.

Хотілося б зупинитися на деяких джерелах детальніше. Серед першоджерел важливе значення має постанова від 29 серпня 1938 року № 951 «Про вище заочне навчання» [21], яка діяла до 1978 року й була спрямована на покращення заочного навчання. У постанові аналізується недоліки в організації заочної освіти, які існували на той час, визначені керівні та контролюючі органи вищої заочної освіти, форми вищих заочних навчальних закладів, а також спеціальності, за якими можна отримати вищу заочну підготовку, зокрема в педагогічних та

учительських інститутах. Документ підтверджує важливість підготовки спеціалістів без відриву від виробництва для держави.

Не можна залишити поза увагою Постанову ЦК КПРС і РМ СРСР від 13 березня 1987 року № 325 «Про заходи з корінного покращення якості підготовки й використання спеціалістів з вищою освітою в народному господарстві» [22], в якій зокрема йдеться про необхідність покращення змісту та якості заочної освіти й умов для її отримання.

Слід підкреслити, що джерельна база представлена достатньою кількістю джерел для вивчення розвитку заочної педагогічної освіти в зазначений період і має важливе значення для об'єктивного бачення проблематики нашого дослідження.

Таким чином, проаналізувавши історіографічну та джерельну базу, можна зробити загальний висновок про відсутність комплексного та системного дослідження розвитку вищої заочної педагогічної освіти в Україні в 50-80-ті рр. XX ст. В історико-педагогічній літературі наявне лише фрагментарне висвітлення окремих аспектів цього явища, розрізнених як у науково-теоретичному, так і в хронологічному плані. У той же час вони є достатньою базою для проведення цілісного педагогічного дослідження.

Проведена робота не претендує на повне висвітлення досліджуваної проблеми. Потребують подальшого вивчення такі питання, як аналіз соціально-історичних передумов розвитку освіти, тенденцій та особливостей розвитку змісту, форм і методів заочної педагогічної освіти в Україні в 50-80-ті рр. XX ст.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження / О. В Адаменко // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – С. 10 – 14. **2. Брехунець Н. С.** Етапи формування історичних знань про функціонування вищої освіти в Україні в 50-80 рр. XX ст. / Н. С. Брехунець // Зб. наук. ст. – 2012. – Вип. № 2. – С. 395 – 402. **3. Варенцов Б. А**. Куратор в заочном вузе / Б. А. Варенцов, Л. В. Бессчетнова // Вестник высшей школы. – 1985. – № 3. – С. 22 – 23. **4. Ваховський Л. Ц.** Репрезентативність джерельної бази історико-педагогіного дослідження / Л. Ц. Ваховський // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2015. – С. 264 – 271. **5. Венедиктов М. Д**. Учитывая специфику заочного вуза / М. Д. Венедиктов, И. Д. Самодурова, А. Д. Снєгов // Вестник высшей школы. – 1987. – № 9. – С. 47 – 49. **6. Высшая** школа Украинской ССР за 50 лет: В двух частях (1917-1967 гг.). Ч. 2. (1945-1967) (на украинском языке) / Під ред. Р. С. Ніконова, Ф. Я. Боровського. – К. : Вид. Київського університету, 1968. – 539 с. **7. Высшая школа.** Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. – Ч. 2 / Под ред. Е. И. Войленко. – М. : Высш. шк., 1965. – 355 с. **8. Гершунский Б.С**. Педагогические аспекты

непрерывного образования / Б. С. Гершунский // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 22 – 29. **9. Горохов В. А.** Основы непрерывного образования в СССР / В. А Горохов, Л. А. Коханова. – М. : Высшая школа, 1987. – 356 с. **10. Гупан Н. М.** Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : АПН, 2002. – 232 с. **11. Захарова Е. Б.** История развития учебно-методического обеспечения высшего заочного педагогического образования в СССР: 50-80 гг. XX в. : дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Евгения Борисовна Захарова. – М., 2003. – 227 с. **12. Кобзарева Т. И.** Развитие высшего заочного педагогического образования в Украинской ССР (1928-1975 гг.) : автореф. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – теория и история педагогики / Татьяна Ивановна Кобзарева. – К., 1977. – 26 с. **13. Кулик І. О**. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень / І. О. Кулик // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка : Педагогічні науки. – Чернігів, 2010. – С. 169 – 171. **14. Куцаєва Т. О.** Розвиток вищої освіти в УРСР (1965-1985 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 – історія України / Тамара Олександрівна Куцаєва. – К., 2007. – 22 с. **15. Лазарев В. Н.** Высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности: история, современное состояние : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Владимир Николаевич Лазарев. – М., 2004. – 365 с. **16. Майборода В. К.** Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / В. К. Майборода ; за ред. В. І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 195 с. **17. Мартіросян О. І.** Розвиток освіти дорослих в Україні від 1870 р. XIX ст. до 1958 р. XX ст. (етапи реформування та подальшого розвитку) / О. І. Мартіросян // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 1 – С. 44 – 48. **18. Михайленко Л. Ф**. З історії методичної підготовки вчителя математики на заочному відділенні педагогічного ВНЗ / Л. Ф. Михайленко // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2003. – Вип. 13. – С. 201 – 204. **19. Народное** образование в СССР / под. ред. М. А. Прокофьева. – М. : Педагогика, 1985 – 73 с. **20. Нестеренко В. В.** Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти / В. В. Нестеренко // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 12 – 18. **21. Постановление** СНК СССР от 29 августа 1938 г. N 951 «О высшем заочном обучении». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=ESU&frame=1&n=32839&req=doc **22. Постановление** ЦК КПСС и СМ СССР от 13 марта 1987 г. N 325 «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5955&ob_no=5015&oll.ob_no

_to= **23. Путеева С. В.** Формирование профессиональной готовности студентов заочной формы обучения к педагогической деятельности (на примере факультета физической культуры) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Светлана Владимировна Путеева. – Ставрополь, 2006. – 282 с. **24. Сігаєва Л. Є.** Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половини XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Лариса Євгеніївна Сігаєва. – К., 2010 – 40 с. **25. Шинкаренко Л. І**. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Лілія Іванівна Шинкаренко. – К., 2010. – 20 с. **26. Шлык В. В.** Организационно-дидактические основы безотрывной подготовки кадров в системе педагогического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика / Владимир Владимирович Шлык. – Брянск, 2000. – 424 с.

Ковпак О. С. Історіографія та джерельна база розвитку заочної педагогічної освіти в Україні 50-80-х рр. XX ст.

У статті висвітлено результати дослідження історіографічної та джерельної бази з проблеми розвитку заочної педагогічної освіти в Україні 50-80-х рр. XX ст. Підкреслено необхідність систематизації накопичених знань з історії заочної педагогічної освіти. Здійснено аналітичний огляд історико-педагогічних досліджень з окресленої проблематики. Автором запропоновано розподіл історіографії на два періоди: 1-й період – 60-80-ті рр. XX ст. – історіографія радянської доби; 2-й період – 1991-й р. – початок XXI ст. – історіографія пострадянської доби. З'ясовано, що в історико-педагогічній літературі наявне фрагментарне висвітлення окремих аспектів розвитку заочної педагогічної освіти в досліджуваний період, але в той же час вони є достатньою базою для проведення подальшого педагогічного дослідження. Визначено основні групи джерел, які є необхідними для цілісного бачення розвитку заочної педагогічної освіти в Україні в зазначений темою роботи період.

Ключові слова: джерельна база, заочна педагогічна освіта, історіографія.

Ковпак Е. С. Историография и источниковая база развития заочного педагогического образования в Украине 50-80-х гг. XX в.

В статье освещены результаты исследования историографической и источниковой базы по проблеме развития заочного педагогического образования в Украине 50-80-х гг. XX в. Подчеркнуто необходимость систематизации знаний по истории заочного педагогического образования. Выполнен аналитический обзор историко-педагогических исследований по обозначенной проблематике. Автором предложено разделение историографии на два периода: 1-й – 60-80-е гг. XX в. – историография

советского периода; 2-й – 1991-й г. – начало XXI в. – историография постсоветского времени. Выяснено, что в историко-педагогической литературе существует фрагментарное освещение отдельных аспектов развития заочного педагогического образования в исследуемый период, но в то же время они являются достаточной базой для проведения дальнейшего педагогического исследования. Определены основные группы источников, необходимых для целостного видения развития заочного педагогического образования в Украине в определенный темой период.

Ключевые слова: источниковая база, заочное педагогическое образование, историография.

Kovpak O. Historiography and source base of the distance pedagogical education development in Ukraine in 50-80-s XX century

This article deals with the results of historiographical and sources base researching about the problem of the distance pedagogical education development in Ukraine in 50-80-s XX century. Necessity of knowledge systematization of distance pedagogical education history is emphasized.

Analytical overview of the historico-pedagogical studies according to the theme is made. The author suggested to divide the historiography into two periods. They are: the first – 60-80-s XX century – historiography of soviet period; the second – 1991 – the beginning of the XXI century – historiography of postsoviet period.

It is became known that there is fragmentary studying of the different aspects of the development of the distance pedagogical education in Ukraine at the studied period in historico-pedagogical literature, but at the same time they are good base for further studying and researching.

The main groups of sources, which are necessary for holistic overview of the development of the distance pedagogical education in Ukraine at the particular period.

Key words: source base, the distance pedagogical education, historiography.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 364.142:374.1

А. О. Попова

ЗАРОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В МІСЦЕВИХ ГРОМАДАХ США

Соціальна робота з дітьми в місцевих громадах має свою ґенезу в становленні системи соціальної роботи в Сполучених Штатах Америки.

Проте соціальна робота в місцевих громадах, на сучасному етапі розвитку системи соціального забезпечення, також проводиться в інших сферах, а соціальні працівники застосовують свої навички роботи в громадах в області професійної роботи з проблем громадського здоров'я, освіти, житла та планування, зайнятості та молоді, а також робота з місцевими формальними або державними та неформальними і добровільними агенціями.

В реаліях сучасних тенденцій соціальної роботи в місцевих громадах, американський дослідник Г. Батчер (H. Butcher) стверджував, що існує безліч різноманітних визначень поняття соціальної роботи в місцевих громадах, проте жодне з них, на думку вченого, не в змозі повністю пояснити увесь спектр роботи з громадою. Загалом дані визначення розглядають роботу в громаді як допомога людям розробити колективне рішення загальних потреб, відносяться ці потреби до сфери обов'язків департаментів соціальних служб, як, наприклад догляд в громаді чи захист і опіка над дітьми, або ж такі потреби громади потребують ефективної відповіді зі сторони однієї чи різноманітних агенцій перетинаючи межі департаментів чи секторів [1, с. 47].

Ранні спроби в організації роботи з дітьми в громаді Сполучених Штатів Америки були результатом серйозних проблем з безробіттям та бідністю з якими стикнулись американські громади. Таким чином, почала створюватись велика кількість організацій та соціальних установ для надання підтримки спільнот. Але постало питання по координацію зусиль та уникнути дублювання у наданні послуг, які можуть надавати спільноти.

Культура та закони різноманітних американських колоній значно відрізнялись один від одного. В більшості випадків їх зміст визначався ідеологічним та релігійним баченням засновників даних колоній. В деяких з них виникли деспотичні авторитарні режими, які в цілому, знаходили своє відображення в поглядах на виховання дітей. Наприклад, згідно колоніальному закону прийнятому в 1628 році в Масачусетсі, «невиховані» діти, які проявляли неслухняність по відношенню до своїх батьків могли бути засуджені до смертної кари [2, с. 42]. Діти в більшості випадків вважалися власністю своїх батьків, майже не володіли власними правами та були не захищені від жорстокого поводження.

Американська революція, конституція та перші штатні та федеральні закони з їх новим поглядом на права людини і соціальну справедливість включали в себе і низку законів відносно дітей. Проте, не дивлячись на дані зміни, які включали право на освіту для дітей, життя в Сполучених Штатах Америки початку XIX ст. складалось так, що для більшості дітей надія на їх дотримання на протязі багатьох десятиліть залишалась примарною.

Як зазначає Дж. Райкус (J. C. Rycus) державні постанови на користь дітей викликали найрізноманітніші реакції у населення – від загальної байдужості до жаху. На більшість дітей принцип *parens patriae*, тобто

регулювання державою відносин батьки – діти, не поширювався. Їх життя, як і раніше залежала від їх батьків, родичів, місцевих громад та життєвих обставин. Але були діти відношення держави до яких не можна було назвати поблажливим чи байдужим. Для них воно стало символом терору. Так, в період з 1830 по 1840 рік тисячі сімей корінних американських жителів, проживаючих на території штату Алабама, систематично переселялось, роз'єднувалось та знищувалось. Більш того, до підписання в 1863 році Прокламації про звільнення мільйони дітей не просто вважались власністю – вони були власністю: работорговці їх купували продавали, піддавали фізичним та психологічним тортурам, а також часто назавжди розлучали їх з сім'ями [2, с. 39].

В процесі зародження соціальної роботи з дітьми в XIX ст. в більшості штатів Америки обов'язок піклуватись про бездомних, залежних та малозабезпечених дітях був покладений на місцеві громади. Засобами ж надання допомоги були милостиня, богадільні заклади та учнівство. Роздача бідним грошей, їжі та одягу – вважалась подачею милостині. Цей метод надання допомоги піддавався осуду та використовувався нечасто, оскільки вважалось, що саме милостиня породжує ті пороки, які доводили людину до бідності.

Богадільні були попередниками будинків призріння та інших закладів для утримання бідних, бездомних та калік. В них потрапляли малозабезпечені діти, люди, які страждали від тяжких психічних та фізичних захворювань, особи з інвалідністю, люди літнього віку, та загалом всі хто не міг самостійно вибратись з бідності. Складність проблем з якими стикались мешканці богаділень, а також жорстка нестача коштів приводили до того, що дані заклади не могли задовольнити потреби дітей в плані їх особистісного розвитку. Пізніше для дітей, які були покинуть батьками, сиротами, стали жертвами насильства або залишились без піклування з інших причин, почали створювати спеціальні притулки. В середині та в кінці XIX століття такі притулки існували в самих різноманітних формах – від будинків для покинутих новонароджених до промислових шкіл для підлітків [3, с. 164].

Учнівство передбачало забезпечення професійного навчання, житла та харчування в обмін на працю на протязі певного узгодженого періоду часу. В одних випадках ці договори учнівства закладались між місцевими органами влади та прийомними сім'ями, в інших діти спочатку розміщувались в притулки, а потім керівники притулків віддавали їх в учнівство. Дітей поселяли в сім'ї місцевих ремісників, які відповідали за їх навчання та задоволення основних потреб. В обмін на це діти працювали на загальне благо місцевої громади. Саме їх праця виступала в ролі плати на учнівство. Для самої дитини дана система була схожа на лотерею, стверджує Р. Х'юз (R. C. Hughes), майже все залежало від опікунської сім'ї. Якщо дитина потрапляла до родини, де до неї ставились доброзичливо та з любов'ю, то вважалось що їй пощастило: дитина ставала членом родини та отримувала професійну освіту. З іншої

сторони, зазначає вчений, учнівство представляло собою зручним механізмом експлуатації дитячої праці. На думку американських вчених, положення багатьох дітей майже не відрізнялась від положення рабів: вони мало чому вились, проте багато страждали [2, с. 40].

В середині та наприкінці XIX століття при підтримці місцевих громад почали створюватись притулки та програми навчання. Цьому сприяв ряд факторів:

По-перше, зростаюче визнання, що величезна кількість малозабезпечених та дітей-сиріт є важливою соціальною та етичною проблемою. Все більша кількість людей вважали, що громада зобов'язана піклуватись про дітей позбавлених батьківського піклування, а також дітей, які стали жертвами насильства та експлуатації. Основним методом захисту дітей стала їх інституалізація, а основним методом підготовки їх до майбутнього самостійного життя – передача їх в учнівство. Більшість дитячих закладів, створені за кошти місцевих громад та церковних організацій були покликані задовольняти як духовні, так і громадянські потреби дітей. Не зважаючи на те становище в якому перебували дані заклади, було далеким від сімейного затишку, вони забезпечували підтримку дисципліни, надавали дітям професійну освіту та готували їх до життя в суспільстві. Ефективність виховання в притулках залежала від віку дітей та особливостей їх психічного, фізичного розвитку. Дані притулки задовольняли базові потреби багатьох дітей, надаючи їм можливість навчатись та в майбутньому влаштувати своє життя. Проте, були діти, яким притулки не могли забезпечити нормальний розвиток, а також захистити їх від фізичного, емоційного та психологічного насилля.

По-друге, більш широкого розповсюдження отримало державне фінансування діяльності добровільних організацій. Таким чином, там де виникало прагнення допомогти дітям, почали виділятись необхідні для цього кошти.

По-третє, велику роль зіграло те, що в Сполучених Штатах Америки з'явилось тисячі дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. Причиною цього стали голод та хвороби, які вразили сім'ї іммігрантів, які населяли міста північних штатів в XIX столітті. Більшість дітей стали сиротами підчас епідемій холери та жовтої лихорадки. Також велика кількість дітей була просто покинута своїми батьками або вилучені з сімей іммігрантів, які страждали від бідності та інших проблем.

Також, в Сполучених Штатах Америки кількість дітей, які потребували допомоги, зросло в результаті переміщення та потрясінь, які слідували після публікації Прокламації про звільнення та прийняття в південних штатах расистських законів Джима Кроу та масового переміщення на північ звільнених рабів. Жорстоким репресіям піддавались корінні американці: цілі індіанські племена були вигнані зі своїх земель та відправлені в резервації або знищені в ході війни.

Осиротівши діти приєднувались до тисяч дітей, які систематично вилучались з індіанських сімей та розміщувались в інтернатах в ході етноценричної кампанії, направленої на руйнування індійської національної культури.

В працях американських дослідників соціальної роботи прослідковується, що інститути учнівства і усиновлення, в тому вигляді в якому вони були в середині XIX століття, мали в більшості експлуататорський характер, підтверджується тим, що високий попит мали діти старшого віку. Так, американський вчений М. Булен (M. Bullen,) зазначає, що в ті часи, на відміну від сьогодення, усиновлювачі практично не цікавились маленькими дітьми. А агентства по розміщенню дітей часом не задовольняли попит на дітей, особливо на дівчат старше дванадцяти років [4, с. 130].

Можемо зробити висновок, що на відміну від дітей старшого віку, які могли працювати, малолітніх дітей, які залишились без батьківського піклування в США чекала набагато важча доля. Притулки виявились не готовими задовольнити потреби більшості дітей в їх розвитку. В наслідок цього все більше людей приходило до висновку, що найкращим місцем для влаштування дітей, що потребують допомоги є заміщуючі сім'ї в місцевих громадах, де перебували діти.

Вважається, що перші широкомасштабні спроби використання заміщуючих сімей в якості альтернативного способу розміщення дітей були прийняті в Сполучених Штатах Америки Ч. Брейсом (C. Brace) та заснованим ним Нью-Йоркською спілкою допомоги дітям. В період з 1850 по 1930 роки більш ніж 30 тисяч нью-йоркських дітей були розміщені в сім'ї в місцевих громадах на Середньому Заході США. В той час в місті Нью-Йорк залишалась велика кількість дітей з сімей іммігрантів, які залишилися без житла та залишись без піклування батьків, які померли від хвороб та складнощі імміграції. Вчений стверджував, що цих дітей можна було врятувати, розмістивши їх в місцевих громадах поза містом, де вони могли б отримати професійну освіту та здобути навички життя в суспільстві. Отже, діяльність американського вченого Ч. Брейса була в більшості успішною, та мала багато недоліків, оскільки за дітьми, які були розміщені в заміщуючі сім'ї, не спостерігали, та часто батьки продовжували використовувати працю таких дітей [5, с. 29].

Проте до 1850 року суди почали приймати документи, які закріплювали права дітей та ставили батьківські права в пряму залежність від надання необхідного догляду. Наприклад, в 1869 році іллінойський суд в справі Флетчер та ін. проти штату Іллінойс визнав, що батьки жорстоко поводились з дитиною та не задовольняли її потреб, обмежували її права. Також, слід зазначити що в той час не існувало жодної організації, яка б відповідала за виявлення та оцінку випадків жорстокого поводження з дітьми та порушення цих прав. Вперше в світі

така організація була створена в 1874 році в Нью-Йорці – Нью-Йоркська спілка по попередженню жорстокого поводження з дітьми.

На початок 20-го століття знизилась кількість людей які підтримували ідеї вилучення дітей з сімей виключно в зв'язку з бідністю батьків, яка призводить до неспроможності їх задовольняти потреби дітей. Більшість вважала, що місцеві громади мають надавати підтримку бідним сім'ям які виховують дітей. В 1911 році в штаті Іллінойс був прийнятий перший штатний закон про виплату допомоги матерям. До 1921 року аналогічні закони вступили в силу ще в 39 штатах. Це стало приводом для затвердження в 1935 році Федерального закону про соціальне забезпечення, який передбачав виплати допомоги одиноким матерям для утримання дітей.

Таким чином, можемо зробити висновок, що система роботи місцевих громад з дітьми в середині XIX та на початку XX століття в США лише зароджувалась. Приймались перші закони про соціальне забезпечення одиноких матерів, дітей, що залишились без батьківського піклування, дітям з бідних сімей. За підтримки місцевих громад відкривались перші заклади для дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. Та організовували свою роботу перші організації для забезпечення та дотримання прав дітей та захисту їх від жорстокого поводження та від насильства над ними.

Проте можемо чітко прослідкувати, що на етапі зародження соціальної роботи з дітьми в місцевих громадах в США, саме допомога та підтримка спільнот мала велике значення для становлення системи соціального забезпечення Сполучених Штатів Америки.

Список використаної літератури

1. Critical Community Practice, by Butcher H., Banks S., Henderson P., & Robertson J. The Dilemmas of Development Work: Ethical Challenges in Regeneration, by Hogget P., Mayo M., & Miller C., UK : Policy Press, 2009, 532 с. **2. Джудит С.** Райкус, Рональд С. Хьюз Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: Практическое пособие: В 4 т. Т. 1. Концептуальные основы социальной работы с детьми. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008. – 288 с. **3. History** of Canadian Childhood and Youth / compiled by N. Sutherland, J. Barman and L. L. Hale; technical consultant W. G. Brian Owen. 1992. – 305 с. **4. Bullen M.** A review of "What's the Difference: A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education". Journal of Distance Education, 1999. – 14(1), P. 109 – 112. **5. A history** of child welfare / edited by E. P. Smith and L. A. Merkel-Holguin, 2005, – 169 с.

Попова А. О. Зародження соціальної роботи з дітьми в місцевих громадах США

У статті представлено розвиток системи соціального забезпечення дітей в місцевих громадах Сполучених Штатів Америки в період середини XIX ст. до початку XX ст. У статті розкрито особливості зародження соціальної роботи в місцевих громадах США. Розкрито сутність та особливості раннього етапу становлення системи соціального забезпечення дітей які потребували допомоги. Схарактеризовано роль місцевих громад в забезпечені та дотримані прав дітей які залишились без піклування батьків. Представлено ряд законів які затверджують права дітей на повноцінне життя, забезпечення їх повноцінного фізичного, психологічного та емоційного розвитку. Розкрито роль спеціалізованих закладів для дітей, які були створені за ініціативи місцевих громад штатів США. Розкрито значення догляду громади за дітьми які залишились без піклування та за дітьми які виховувались в сім'ях, що постраждали під час імміграції, голоду та хвороб чи расової дискримінації.

Ключові слова: соціальна робота, місцеві громади, діти, соціальне забезпечення, притулки, заміщуючі сім'ї.

Попова А. А. Зарождение социальной работы с детьми в местных сообществах США

В статье представлено развитие системы социального обеспечения детей в местных общинах Соединенных Штатов Америки в период середины XIX в. до начала XX в. В статье раскрыты особенности зарождения социальной работы в местных общинах США. Раскрыта сущность и особенности раннего этапа становления системы социального обеспечения детей, которые нуждались в помощи. Охарактеризована роль местных общин в обеспечении и соблюдении прав детей оставшихся без попечения родителей. Представлен ряд законов, которые утверждают права детей на полноценную жизнь, обеспечения их физического, психологического и эмоционального развития. Раскрыта роль специализированных учреждений для детей, которые были созданы по инициативе местных общин штатов США. Раскрыто значение ухода общины за детьми, оставшимися без попечения и за детьми, которые воспитывались в семьях, пострадавших во время иммиграции, голода и болезней или расовой дискриминации.

Ключевые слова: социальная работа, местные общины, дети, социальное обеспечение, приюты, замещающие семьи.

Popova A. O. The origin of social work with children in local US communities

The article presents the development of the child welfare system in local communities of the United States during the middle of the XIX century before the beginning of the twentieth century. In article features of origin of social

work in local US communities. The essence and peculiarities of the early stage of formation of the social security system of children who needed help. It described the role of local communities in the maintenance and observance of the rights of children without parental care. It presents a series of laws that assert the right of children to a full life, to ensure their physical, psychological and emotional development. The role of specialized institutions for children, which were created at the initiative of local communities US states. The expanded value of the community care for children left without care and for children who were brought up in families affected during immigration, hunger and disease or racial discrimination.

Key words: social work, local communities, children, social welfare, shelters, foster families.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 37.013.42

О. В. Бєлоліпцева

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Глобальні соціальні, економічні, політичні та культурні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві породжують нову реальність: світовій спільноті необхідні ініціативні, активні особистості, які зможуть самостійно приймати рішення в ситуації вибору, відрізняються мобільністю, динамізмом, відповідальні за прийняті ними рішення, власну життєдіяльність детерміновану вимогами соціуму. Наразі соціальне середовище має бути орієнтоване на розвиток соціальності індивіда, складовими якої є соціальна активність, соціальна мобільність, соціальна зрілість, оскільки в сучасних умовах вже не можна обмежитися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил, соціального досвіду. Особливого значення набуває поняття соціальність для розуміння людини як суспільної істоти в контексті сучасних тенденцій розвитку соціальної активності.

Розвиток соціальності у сучасних умовах надзвичайно значуще, насамперед, у зв'язку зі зростаючими вимогами до формування активної творчої особистості, здатної взаємодіяти із соціальним світом. Соціальність як стан людської включеності у групу передбачає зіткнення індивіда з іншими, їх світоглядну узгодженість. Методологічною основою дослідження проблеми соціальності є філософське вчення про людину, де суть людини як суб'єкта всіх видів діяльності проявляється завдяки взаємодії з іншими суб'єктами, а також з власним середовищем проживання – суспільством і досліджується в системі: людина – людина, людина – спільність людей, людина – суспільство, людина – світ.

Проблемне поле дослідження обумовлюється розглядом ключових методологічних напрямків постановки й розв'язання питання про природу людської згуртованості, тобто соціальності. Будучи однією із центральних проблем соціальної теорії, проблема соціальності розробляється у контексті соціологічних і соціально-філософських теорій М. Вебера, Е. Дюркгейма, К. Маркса, Т. Парсонса, Р. Мертона, Ю. Габермаса, Н. Лумана, Дж. Міда, Е. Гідденса, А. Шюца, П. Бурдьє, Ж. Бодрійяра, П. Бергера, Т. Лукмана, Г. Гарфінкеля, Р. Арона, Ч. Міллза, П. де Лоб'є та інших.

Значний внесок у розвиток теорії соціальності, дослідження її витоків зробили: представники французької соціологічної школи Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль та їх послідовники С. Московичі, В. Дуаз,

Д. Жодле, які розглядали її передусім як ідеологію, колективне уявлення, суспільну свідомість. Провідне значення обґрунтування соціальності відведено в роботах (О. Безпалько, Л. Мардахаєва, В. Нікітіна О. Рассказової, А. Рижанової, Т. Ромм, С. Харченка, О. Хендрік та ін.).

Більшість дослідників розглядають соціальність як інтегрований результат реалізації процесу соціального виховання, здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, єдності та гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку та можливостей, людства у цілому.

У науковій літературі останніх років звертається увага на необхідність враховувати в понятті «соціальність» декілька аспектів. Зокрема говориться про подвійну суспільну визначеність особистості, яка полягає у тому, що з однієї сторони людина виступає як підсумок культурної історії, як конкретно-історичний суб'єкт діяльності, що виявляє себе у функціонуванні різних історичних типів особистості, а з другої – як персоніфікація суспільних відносин даної епохи, як суб'єкт суспільних відносин, в яких вона постає як особистість, у всій повноті конкретно-історичних характеристик.

На думку Л. Осадчої соціальність це умова й спосіб появи людини як представника роду, а не біологічного виду, адже визначальними орієнтирами в людському житті стають умоглядні смислові установки, що функціонують у колективі й забезпечують його єдність. Тому незаперечним фактом є взаємозв'язок між соціальними структурними змінами та динамікою ціннісного світоглядного ядра певної людської спільності. Врешті, смислові коди перетворюються на визначальні фактори щодо динаміки самої соціальності. Якщо приводом для розвитку певної мови є спільний життєвий простір та загальноприйнятий спосіб господарчої активності (первинна соціальність), то в розвинутих соціальних утвореннях єднання забезпечується не спільною працею, а якістю та інтенсивністю мовних контактів. Таким чином, соціальна єдність формується на основі спільності сповідуваних цінностей, на базі функціональної доречності й продуктивності виробленої поколіннями смислової сфери.

Російський вчений В. Нікітін вивчає соціальність через призму соціального виховання, як результат здатністності людини до взаємодії із соціальним світом. Крім того, соціальність, за В. Нікітіним, – це «не синонім суспільного, оскільки останнє ширше за змістом і виражає типологічну характеристику природи соціальності.

Соціальність нетотожна й колективності, котра як здатність до співпраці також належить до першої, але не вичерпує її змісту. Соціальність являє собою єдність особистісного й колективного, є виявом суспільної природи людини на індивідуальному рівні, а відтак, містить у собі суб'єктність, що розуміється як здатність бути джерелом особистої активності.

З позиції розвитку соціальності молоді ми можемо стверджувати, що соціальність виявляється в індивідуально-творчому ставленні до суспільного буття, а також активності, комунікабельності, вмінні співпрацювати, налагоджувати контакти з оточуючим середовищем засобами соціально педагогічної роботи. Таку позицію можна виокремити у дослідженні А. Рижанової, котра зазначає, що соціальність є результатом соціального виховання, зокрема проявом індивідуального творчого ставлення не тільки до суспільного буття як певної форми соціуму, але й до соціального буття, зокрема сімейного, етнічного, регіонального, глобального тощо» [10]. Дослідниця зазначає, що соціальність має рівні, які свідчать про якість оволодіння нею та умови її розвитку, зокрема (біологічний – виживання особистості, здатність до соціальної взаємодії; фізичний – примусове нав'язування цінностей соціумом в умовах загрози соціальному суб'єкту; духовний – набуття ціннісних орієнтацій та їх активна реалізація в суспільстві).

Ми погоджуємося з позицією О. Рассказової, стосовно того, що з набуттям соціальності людина отримує можливості вийти за межі пасивної поведінки у суспільство, дістає здатність до соціального саморозвитку та самовиховання тощо [9, с. 34].

Важливою для концептуальних засад нашого дослідження є думка дослідниці О. Безпалько, авторка наполягає на твердженні, що соціальне виховання підростаючого покоління має бути орієнтоване на розвиток соціальності індивіда, складовими якої є соціальна активність як інтегрована особистісна якість, що характеризує міру інтенсивності, напруженості, темпу здійснення суспільно значимої діяльності [1].

Проблема соціальної активності особистості як і формування цієї найважливішої інтегративної якості не відноситься до розряду минущих: людина в тій мірі соціальна істота, в якій вона самовизначається в соціумі, виявляючи в ньому активність, перетворюючи його і саму себе як суб'єкта соціальних відносин, а якість цього процесу визначається усім різноманіттям факторів, з якими взаємодіє розвивається особистість і які чинять на цей розвиток вплив. Варто відзначити, що питання розвитку соціальної активності завжди були у центрі уваги багатьох науковців.

У сучасних дослідженнях всебічно розглядаються питання формування творчої, соціально-активної особистості (Т. Сущенко, Н. Кічук, С. Сисоєва); формування політичної, правової та громадянської активності молоді (О. Бабенко, Н. Галустян, О. Матвієнко, В. Осташова, А. Рогоза та ін.); розвитку соціальної активності студентської молоді (Т. Баландіна, П. Кравчук. Б. Мар'єнко, М. Матвієнко, Ю. Матвієнко, В. Мокляк, П. Плотніков, С. Постанова, І. Степаненко, О. Сусська та ін.); умов формування у студентів вищих навчальних закладів особистісних якостей (І. Аносов, О. Бабенко, З. Бондаренко, С. Жарая, А. Камалетдінова, О. Киричук, О. Кулінченко, О. Стулак та ін.).

Зокрема термін «активність» (від лат. activus − діяльний, дійовий) у сучасній педагогічній науці пов'язують із діяльним ставленням людини до світу, її здатністю виробляти суспільно значущі зміни у матеріальному і духовному середовищі на основі освоєння суспільно-історичного досвіду людства [4, с. 4].

Поняття «соціальної активності особистості» в психологічному плані, такими психологами, як Л. Божович, А. Леонтьєв, В. Мерлін, Л. Славіна розкривається з точки зору уявлень про природу якості особистості як системи дій, потреб і мотивів поведінки. Відзначається, що соціальну активність як якість особистості, з одного боку, характеризують суспільно цінні мотиви, з іншого – активна поведінка, уміння не тільки пристосовуватися до обставин, а й враховувати і змінювати їх відповідно до засвоєних моральними вимогами. Як показує аналіз педагогічних словників та енциклопедій, активність людини знаходить прояв у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні.

Виходячи з позицій класичної психології, можна говорити про активність людини, що спонукає особистість до розвитку, а з другого боку, розвиток підвищує рівень активності, що веде до подальшого розвитку особистості.

Активність соціальна, у педагогічному словнику Г. Коджаспірової, А. Коджаспірова, − виступає родовим поняттям стосовно видових: суспільно-політичної, трудової, пізнавальної та ін. Як вказується у словнику, соціальна активність реалізується у вигляді соціально-корисних дій, під впливом мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно значимі потреби.

Як показують останні дисертаційні дослідження, дане поняття тлумачиться по-різному навіть у тому випадку, коли дослідження здійснюються із урахуванням особистісного підходу. Наприклад, як соціально важливу інтегральну властивість особистості, яка культурно розвивається та активно реалізується у процесах комунікації, соціальну активність особистості визначає Л. Нафікова [7, с. 8], тоді як В. Косовець соціальну активність розуміє як стійке особистісне утворення, що характеризує молоду людину як соціальну істоту, котра має чітку особистісну спрямованість, володіє світоглядом як системою знань і переконань, має власну позицію, взаємодіє з навколишнім світом [4, с. 8.].

На думку О. Безпалько соціальна активність – динамічне утворення, суб'єктом-носієм якої виступає людина; має різну ступінь прояву та залежить від співвідношення між соціальними обов'язками особистості у суспільно значущій діяльності та суб'єктивними установками на діяльність; її розвиток відбувається через систему зв'язків людини з навколишнім соціальним середовищем у процесі пізнання, діяльності і спілкування [1].

Соціальна активність проявляється, як здатність діяти свідомо, не тільки пристосовуючись до зовнішнього середовища, але й цілеспрямовано змінюючи її. У практичному житті вона виступає як

діяльність в організації та координації активності індивідів, в освоєнні ними зовнішнього середовища. Констатуючи множинність інститутів соціального впливу на особистість студента, необхідно визнати і вплив на нього культури інформаційного суспільства, яке виступає одним із чинників формування соціальної активності студентської молоді.

Соціальну активність особистості У. Уйсімбаєва розглядає як певний тип відносин між особистістю і соціальним середовищем. Ці відносини реалізуються у процесі соціальної діяльності особистості, в якій вона на основі суспільно сформованих здібностей перетворює дане соціальне середовище. Соціальна активність, за визначенням В. Мордковича, трактується як здатність соціального суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем в процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта. Тому особистість, на його думку, є істотою соціальною, яка повторює спільні для всіх погляди, виконує спільні для всіх звичаї, виявляє спільні для всіх дії, тобто вона підпорядкована суспільним вимогам і не може розглядатися поза її соціальним життям [6, с. 17].

Ми погоджуємось з позицією Є. Ануфрієва, на думку якого «соціальна активність, відображаючи міру прояву соціальної діяльності людини, є головною ознакою в характеристиці особистості як суб'єкта суспільних відносин. У кінцевому результаті, соціальна активність характеризує ставлення людини до праці, суспільства і громадської діяльності».

Соціальна активність особистості, як зазначає Ю. Воробйов, не може бути розкрита інакше як через діяльність, її форми і види. Вчений зазначає, що соціальна активність особистості висловлює «Не будь-яку, а певну діяльність: по-перше, обумовлену внутрішніми причинами, по-друге, спрямовану не лише на збереження системи, а й на її подальший розвиток, по-третє, творчу; по-четвертих, та, яка носить строго виборчий характер і включає оціночний момент» [2].

Спираючись на результати наукових узагальнень В. Оржеховської, ми можемо стверджувати, що активність у ході діяльності спонукає особистість до розвитку, стимулює її подальше удосконалення та саморозвиток. Останнє обумовлено тим, що соціальна активність як якість особистості включає в себе потреби, мотиви, інтереси, установки. Дослідниця зазначає, що структурна складність соціальної активності зумовлює її поліфункціональність: ***ідентифікаційна функція*** полягає в усвідомленні свого «Я» як представника соціальної спільноти; ***цілеутворююча функція***, за якої цілі даної спільноти перетворюються на особистісні цілі; ***мотиваційна функція*** виявляється в спрямуванні людини, її соціальній активності в процесах державотворення, різних видах суспільно корисної діяльності (еколого-економічній, навчально-трудовій, техніко-технологічній тощо) [8].

Схожою є позиція соціологів Н. Осипова, В. Воднік, Г. Клімова. Автори вказують на той факт, що соціальна активність характеризується

не тільки усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот, а й готовністю та вмінням реалізовувати ці інтереси, активною діяльністю самостійного суб'єкта. Важливими ознаками соціальної активності особистості є сильне, стале прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи [11].

Привертає увагу наукові доробки С. Гончаренко. Укладач Українського педагогічного словника зазначає, що активність це «здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – це активна життєва позиція людини, яка проявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність» [3, с. 21].

У дисертаційному дослідженні О. Кулінченко вказано, що активність проявляється в енергійності особистості у різних видах діяльності: праці, навчанні, спорті, іграх тощо. Обов'язковою умовою розвитку активності може бути різнобічна діяльність особистості, оточення. Автор також виокремлює загальні характеристики категорії «соціальна активність»: взаємодія суб'єкта з соціальним середовищем в соціальній діяльності; зміна соціального середовища і суб'єкта взаємодії (прийняття ним на себе відповідальності); властивості (інтегративна, морально-вольова якість) соціального суб'єкта; освоєння законів суспільства, культури, соціального досвіду і використання їх на практиці; спосіб поведінки соціального суб'єкта; внутрішня готовність до дії (соціально-корисним діям); прояв суб'єктом наднормативної діяльності (енергійній самодіяльності, ініціативності); діяльне ставлення людини до життя в суспільстві; творче виконання заданих суспільством функцій (у діяльності), створення соціальних інновацій; наявність внутрішніх мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно-значущі потреби [5, с. 26].

Дослідження психологів і педагогів (Л. Аза; О. Бабенко; В. Бігаєв; А. Камалетдинов, А. Остапенко) дозволяють стверджувати, що стійка система соціально значущих вчинків особистості репрезентує її соціальну поведінку, в якій відбивається усвідомлене ставлення до об'єкта діяльності. При цьому успіх прояву соціальної активності забезпечується спрямованою соціальною культурою особистості. Всі складові структури соціальної активності особистості взаємопов'язані та взаємообумовлені, а сама вона є інтегративною якістю особистості, що визначає її місце, роль і становище в соціумі.

Враховуючи вище зазначене, можемо стверджувати, що соціальна активність особистості у сучасних дослідженях розглядається як одна з найважливіших умов соціалізації особистості у процесі виховання,

навчання і самовиховання, під час якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість. Результатом цього є засвоєння соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються якості особистості.

Інтерполяція теоретичних концепцій соціальності та соціальної активності з інших наук на грунт соціальної педагогіки дозволили нам визначити соціальну активність особистості як стійку інтеграційну якість особистості, формування якої відбувається в процесі розвитку соціальності, взаємодії особистості з соціальним середовищем в соціальній діяльності, шляхом вияву ініціативи і відповідальності, самостійності і незалежності.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому обєднанні / О. В. Безпалько // Вісник психології і педагогіки : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Вип. 8. – К., 2012. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_8) **2. Воробьев Ю. Л.** В поисках смысла и правды. Активность и развитие личности / Ю. Л. Воробьев, Б. Н. Королев. – М. : МГСУ Союз. – Т. 1. – 2003. – 500 с. **3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с. **4. Косовець В. І.** Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села: автореф. дис. канд. пед. наук. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 218 с. **5. Кулінченко О. С.** Формування соціальної активності студентів в умовах діяльності органів самоврядування вищого навчального закладу : Дис. канд. пед. наук : 13.00.05. – К., 2015. – 250 с. **6. Мордкович В. Г.** Социальная активность: суть и споры / В. Г. Мордкович // Социальная активность. Челябинск. – 1976. – Вып. 3. − С. 3 – 25. **7. Нафікова Л. А.** Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва: автореф. дис. канд. пед. наук. – К. : Ін-т спеціальної педагогіки АПН України, 2009. **8. Оржеховська В.** Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25 – 31. **9. Рассказова О. І.** Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія та технологія : монографія / О. І. Рассказова. – Х. : ФОП Шейніна О.В., 2012. – 468 с. **10. Рижанова А. О.** Розвиток соціальності людини як умова формування громадянського суспільства / А. О. Рижанова // Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність / Харк. нац. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – С. 96 – 100. **11. Соціологія:** Підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін.; За ред. Н. П. Осипової. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.

Бєлоліпцева О. В. Розвиток соціальної активності в контексті соціальності особистості

У статті розкрито особливості розвитку соціальної активності в контексті соціальності особистості. Розкрито сутність соціальності, сучасні підходи до визначення поняття «соціальність особистості». Проаналізовано основні характерологічні ознаки соціальної активності, здійснено порівняльний аналіз визначення «соціальна активність» у наукових дослідженнях. Схарактеризовано загальні характеристики категорії «соціальна активність». Представлено структурні компоненти соціальної активності. Визначено, що соціальна активність є найважливішою умовою соціалізації особистості у процесі виховання, навчання і самовиховання, під час якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість.

*Ключові слова:*соціальна активність, особистість, соціальність, діяльність, соціальне середовище.

Белолипцева Е. В. Развитие социальной активности в контексте социальности личности

В статье раскрыты особенности развития социальной активности в контексте социальности личности. Раскрыта сущность социальности, современные подходы к определению понятия «социальность личности». Проанализированы основные характерологические признаки социальной активности, осуществлен сравнительный анализ определения «социальная активность» в научных исследованиях. Охарактеризовано общие характеристики категории «социальная активность». Представлены структурные компоненты социальной активности. Определено, что социальная активность является важнейшим условием социализации личности в процессе воспитания, обучения и самовоспитания, во время которого человек осознает себя в обществе как личность.

Ключевые слова: социальная активность, личность, социальность, деятельность, социальная среда.

Bieloliptseva E. V. The development of social activity in the context of the sociality of the individual

The article reveals peculiarities of social activity in the context of social identity. The essence of sociality, modern approaches to the definition of "sociality personality". The basic characterological features of social activity, carried out a comparative analysis of the definition of "social activity" in scientific research. Author determined general characteristics of the category of "social activity". The methodological basis of the study of social problems is the philosophical doctrine of man, where the essence of man as the subject of all activities is manifested through the interaction with other actors, as well as their own habitat - society and studied in the system: man - man, man - community people man - society, people - world. The article argues that

sociality is manifested in the individual creative attitude towards social life, as well as activity, sociability, ability to cooperate, to establish contacts with the outside world by means of socially-pedagogical work. Found that social activity is manifested as the ability to act consciously, not only adapting to the external environment, but also deliberately alter it. In practical life it serves as an activity in the organization and coordination of activity of individuals, in their development of the external environment. Found that generation should be focused on the development of social individual components of which are social activity as an integrated personal quality that characterizes the measure of intensity, intensity, tempo implement socially significant activity Presented structural components of social activity. Determined that social activity is essential in the process of socialization of education, training and self in which man is aware of himself as a person in society.

Key words: social activity, personality, social, activism, social space.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 37.013.42

М. С. Доннік

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ

Система утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні визначається такими формами їх влаштування, як: усиновлення; встановлення опіки (піклування); передача до прийомної сім'ї, дитячих будинків сімейного типу; до закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [1]. Останні розподіляються відповідно віку дітей та молоді. Так, до трьох років діти перебувають у будинках дитини; з трьох до шести – у дитячих будинках, з шести років навчаються та проживають у школах-інтернатах. Після закінчення школи-інтернату частина вихованців йде у доросле самостійне життя, а частина потрапляє у соціальні гуртожитки, де має право проживати до трьох років або досягнення 23 річного віку.

Практика роботи таких соціальних гуртожитків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відносно нова – перший гуртожиток було створено у 2005 році, тобто досвід роботи закладів більше 10 років. Створені вони по всій Україні та функціонують за кошти державного бюджету або спонсорської допомоги. Головне їх призначення – це адаптація вихованців до самостійного життя поза інтернатними установами. Наявність означених установ обумовлює

потребу у фахівцях, готових до ефективної реалізації соціально-педагогічної діяльності високого рівня.

В контексті досліджуваної проблеми звернемося до наукових напрацювань попередніх років. Питанням професійного становлення соціальних педагогів та працівників займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема це роботи В. Докучаєвої, Е. Зеєра, Н. Краснової, Н. Ларіонової, А. Маркової, Д. Разіної, С. Харченка та інших.

Професійна компетентність та особливості її становлення привертали увагу Т. Аветісян, А. Белінської, В. Бочарової, Н. Галагузової, Н. Долматової, І. Зимньої, А. Капської Н. Кривоконь, А. Ляшенка, І. Миговича, Н. Платонової, Г. Попович, В. Сидорова, Т. Сили, Л. Тюпті, Є. Холостової та інших.

Специфіка роботи соціальних гуртожитків та їх спеціалістів відображена у працях М. Соляник, Н. Романової, В. Кошіль, Н. Сушик.

Проте відсутня детальна характеристика професійної компетентності соціальних педагогів відповідно до специфіки їх діяльності у соціальному гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Йде мова про сформованість у спеціаліста соціальної сфери професійної компетентності – інтегрованої якості особистості, що дає можливість вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, навчального та життєвого досвіду, цінностей і нахилів [2].

Перед нами постає завдання визначення професійної компетентності соціального педагога при роботі з вихованцями соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Для детального розуміння найважливіших характеристик означеного поняття першочергово слід зупинитися на специфіці роботи самого закладу.

Згідно інструктивних документів соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, – це заклад для тимчасового перебування вихованців (граничний термін перебування становить не більше 3 років або обмежується настанням мешканцем 23 річного віку), діяльність якого спрямована на їх соціальну адаптацію у соціумі поза закладом та підготовку до самостійного життя [3].

Крім того, завданнями закладу є сприяння вирішенню психологічних та соціальних проблем; надання допомоги в подоланні соціальної та психологічної дезадаптації; формування навичок безпечної сексуальної поведінки; просвіта з питань усвідомленого батьківства, підготовка до створення власної сім’ї, зміцнення репродуктивного здоров’я; захист прав та інтересів мешканців гуртожитку; підвищення поінформованості осіб з психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних та юридичних питань; розвиток комунікативних навичок безконфліктного спілкування;

допомога в отриманні середньо-спеціальної або вищої освіти, у працевлаштуванні; організація змістовного дозвілля [там само].

Реалізацію всіх вищезазначених завдань деталізовано у «Інструкції щодо надання соціальних послуг соціальним гуртожитком для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [4], згідно якої ми будемо аналізувати професійну компетентність соціального педагога відповідно до здійснення різних видів діяльності.

Розуміючи професійну компетентність як сукупність наявних професійних знань, професійних вмінь та навичок; професійних рис та якостей особистості, сформуємо портрет соціального педагога соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від початку знайомства з вихованцем до його успішного функціонування в закладі та завершення перебування в установі.

1. Зарахування до гуртожитку – відбувається на підставі чітких критеріїв належності потенційного мешканця до цільової групи. Цей етап передбачає декілька додаткових заходів.

По-перше, це визначення критеріїв приналежності до цільової групи послуг. Призначення соціального педагога: збір інформації про потенційного вихованця, визначення його приналежності до субкультур, виключення адиктивної поведінки, психічних хвороб.

По-друге, це оформлення переліку документів, необхідних для зарахування до гуртожитку. Призначення соціального педагога: формування пакету документів, необхідного для влаштування в гуртожиток, основними з яких є: направлення до соціального гуртожитку; копії документів, що засвідчують особу; документ про освіту; письмова заява про зарахування до гуртожитку; довідки з лікувального закладу про стан здоров’я, психічний стан, відсутність залежностей від психоактивних речовин; копія акту соціального інспектування; копія обліково-статистичної картки; копія індивідуального плану соціального захисту дитини; копія довідки про відсутність житла або непридатність власного житла для проживання; копія документу, що підтверджує статус дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, особи з її числа.

По-третє, це укладання договору про надання соціальних послуг соціальним гуртожитком з метою визначення прав та обов’язків вихованця і працівників закладу. Договір передбачає обов’язкову участь мешканця у виконанні індивідуального плану. Призначення соціального педагога: роз’яснення вихованцю основних положень, змісту і значення договору перед його підписанням, а також обговорення правил внутрішнього розпорядку.

По-четверте, сприяння у виданні директором наказу про зарахування дитини до гуртожитку протягом одного робочого дня після укладання договору. Роль соціального педагога: ознайомитися із призначенням його відповідальним за ведення випадку мешканця.

По-п'яте, розміщення вихованця у гуртожитку. Призначення соціального педагога: ознайомлення з умовами проживання в установі, порядком обслуговування, правилами користування кухонними та побутовими приладами, санітарними кімнатами, знайомство з іншими мешканцями, педагогами закладу, проведення разом з вихователями вступного інструктажу з правил пожежної безпеки, а також формування облікової картки та особової справи, до якої додаються всі необхідні документи [4].

Професійна компетентність соціального педагога на першому етапі роботи (зарахування до гуртожитку) вимагає від фахівця наявних, а) професійних знань щодо діловодства, конфліктології, права; знання організаційної структури системи соціального захисту; б) професійних умінь щодо складання та ведення документації, роботи з оргтехнікою, комунікативних навичок, уміння виявляти осіб, що потребують допомоги, вміння приймати конструктивні рішення; в) професійних якостей: організаційні здібності; тактовність і ввічливість; принциповість, дисциплінованість; доброзичливість; готовність до співробітництва та націленість на позитивний результат; компетентність; креативність і творчий підхід [5].

2. Оцінка стану дитини – починається з моменту зарахування вихованця, триває не більше 6 тижнів і здійснюється соціальним педагогом, із залученням інших працівників гуртожитку та мешканця закладу. Другий етап передбачає:

По-перше, первинну оцінку – проводиться з метою визначення стану та потреб дитини. Призначення соціального педагога: з'ясування стану здоров'я; рівня освіти; статусу дитини-сироти; досвіду перебування особи в інтернатних закладах; основних проблем; ситуації з житлом, майном; рівня володіння базовими навичками самостійного життя (соціально-побутовими навичками, навичками спілкування, безпечної поведінки, представництва інтересів, пошуку роботи тощо).

По-друге, оцінку соціальних мереж – вивчення мережі соціальних контактів вихованця, його соціальної історії. Призначення соціального педагога: дослідження соціального оточення, референтних осіб мешканців; їх потреби у відновленні або налагодженні стосунків з соціальним середовищем; визначення кола осіб, до яких можна звернутися за допомогою у вирішенні проблем особистості [4].

Професійна компетентність на другому етапі роботи соціального педагога із вихованцем (оцінка стану дитини) вимагає від спеціаліста наявності: а) професійних знань щодо основ загальної, вікової, соціальної, практичної психології; персонології; соціології, конфліктології; психо- та соціальної діагностики; етики соціальної роботи; б) професійних вмінь та навичок: проведення бесіди, вирішення конфліктних ситуацій; вміння психологічної підтримки, співчуття та наснаження; психологічне вивчення та тестування клієнтів, аналіз даних обстеження; в) професійних рис та якостей: емпатійність, здібність до

рефлексії, логічність та аналітичний характер мислення, комунікабельність; моральна спрямованість особистості на цінності соціальної роботи; інтерес до об'єктів діяльності, чуйність, почуття відповідальності [5].

3. Розробка та реалізація індивідуального плану роботи з дитиною, де зазначаються цілі роботи та особливості надання соціальних послуг. Зазначений етап роботи передбачає:

По-перше, підготовку індивідуального плану роботи, що складається протягом першого тижня після проведення оцінки стану вихованця та базується на його результатах. Призначення соціального педагога: спільно з мешканцем скласти індивідуальний план роботи із врахуванням таких сфер життя: освіта, додаткове навчання, розвиток здібностей, працевлаштування, навичок виконання соціальних ролей, ведення здорового (безпечного) способу життя, домашнього господарства, формування бюджету, встановлення та підтримка стосунків з родиною та значимими особами, забезпечення житлом, гарантованими законодавством пільгами, виплатами.

По-друге, формування цілей в індивідуальному плані роботи (бажано не більше трьох реалістичних та короткострокових на період до трьох місяців). Призначення соціального педагога: визначити завдання, шляхи, терміни виконання цілей за допомогою методики «Карта цілей» [4] та визначити відповідальних за їх реалізацію.

По-третє, виконання індивідуального плану роботи. Призначення соціального педагога: постійний моніторинг реалізації цілей та обговорення результатів із вихованцем шляхом проведення систематичних зустрічей та формування підсумкового звіту по кожній цілі [там само].

Професійна компетентність на третьому етапі роботи соціального педагога із мешканцем (розробка та реалізація індивідуального плану) вимагає від спеціаліста наявності а) професійних знань з основ соціальної проблематики та девіації; знання методів та форм профілактичної роботи; особливостей соціальних комунікацій; б) професійних вмінь та навичок налагодження контактів; прогностичних та діагностичних вмінь; здатності переконувати; в) професійних рис та якостей, таких як комунікабельність, широта світогляду, далекоглядність, порядність [5].

4. Оцінка рівня компетентності вихованця, що реалізується після виконання першого плану індивідуальної роботи. Призначення соціального педагога: з'ясування рівня навичок молодої людини, визначення змін, які відбулися у розвитку особистості та на цій основі заповнення листа оцінки рівня компетентності, що передбачає: дослідження стану опанування навичками вихованця у всіх сферах життєдіяльності, визначених у індивідуальному плані; виявлення сильних сторін; визначення тих аспектів, які необхідно розвивати [4].

Професійна компетентність на четвертому етапі роботи соціального педагога із мешканцем (оцінка рівня компетентності вихованця) потребує наявності а) професійних знань щодо основ загальної, вікової, соціальної, практичної психології; складових життєвої компетентності; персонології; соціальної та психологічної діагностики; етики соціальної роботи; б) професійних вмінь та навичок проведення бесіди, вирішення конфліктних ситуацій; вміння психологічної підтримки, співчуття та наснаження; психологічного вивчення та тестування клієнтів, аналізу даних обстеження; в) професійних рис та якостей, серед яких бажання допомогти; інтерес до особистості; емпатійність; здатність до рефлексії; логічність та аналітичний характер мислення; комунікабельність; чуйність; відповідальність [5].

5. Надання соціальних послуг мешканцям, що регулюється Законом України «Про соціальні послуги» [6].

5.1. Соціально-побутова допомога – забезпечення оптимально збалансованого середовища та речей для життя в закладі, формування у вихованців соціально-побутових навичок та навичок самообслуговування (самостійного придбання продуктів, планування бюджету, приготування їжі, збалансованого харчування, прибирання кімнат, прання, прасування).

5.2. Соціально-психологічна підтримка – передбачає допомогу, спрямовану на зміну поведінки та розвиток особистості. Призначення соціального педагога: формування стереотипів позитивної поведінки, комунікативних навичок, відповідальності за власні вчинки, стимулювання розвитку позитивних рис характеру, формування впевненості в собі, навичок планування власного майбутнього.

5.3. Допомога у навчанні, працевлаштуванні – надання інформації про основні професії, про можливості здобуття освіти, перекваліфікації та працевлаштування. Призначення соціального педагога: визначення кола зацікавлень та надання допомоги щодо вибору професійного навчального закладу, самої професії, місця роботи; постановка на облік в центр зайнятості; допомога в організації підготовки до вступних іспитів, влаштування на підготовчі курси; сприяння у складанні резюме, проходження співбесіди з роботодавцем тощо.

5.4. Здійснення представництва інтересів дітей, розвиток навичок самопредставництва – реалізується, коли вихованець переживає труднощі у відстоюванні своїх прав або при спілкуванні з представниками органів державної влади. Призначення соціального педагога: забезпечення представництва інтересів мешканців шляхом інформування послуг; організація візитів до соціальних закладів, що надають підтримку; клопотання до різних організацій щодо надання необхідних послуг особі.

5.5. Соціально-правова допомога – реалізується шляхом консультування з питань трудового, житлового, цивільного, сімейного законодавства України; отримання пільг, забезпечення прав та свобод, наявних обов’язків.

Призначення соціального педагога: здійснення захисту прав та інтересів вихованців у різних установах; надання допомоги у складанні офіційних документів та формування умінь відстоювати свої права.

5.6. Допомога у підтримці, розвитку стосунків з соціальним оточенням – сприяння формуванню продуктивних взаємостосунків з референтними особами та соціальним оточенням вихованців, як в межах закладу, так і поза ним. Призначення соціального педагога: вивчення соціального оточення (рідних та значимих людей); збір інформації про них; проведення спільних зустрічей; телефонних розмов, листування; сприяння у відновленні або встановленні стосунків з мешканцем.

5.7. Допомога в соціалізації – здійснюється за сприяння, як самих фахівців закладу, так і спеціалістів Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Соціальний педагог гуртожитку допомагає підтримувати стосунки з близькими; формує навички самообслуговування, проводить тренінги, навчальні заняття з соціальної та психологічної адаптації, підготовки до самостійного життя; розвиває навички самопредставництва, надає допомогу у профорієнтації; оформленні та отриманні державної соціальної допомоги, необхідних документів [4].

Професійна компетентність соціального педагога, що виявляється під час реалізації вищезазначених соціальних послуг також передбачає сформованість у фахівців професійних знань, вмінь, навичок та якостей.

Зокрема, в процесі реалізації соціально-побутової допомоги, соціальному педагогу знадобляться знання вікових та соціально-психологічних особливостей вихованців; основи кулінарії та ведення господарства; основи антропології; валеології та гігієни. До професійних умінь та навичок слід віднести: здатність до обстеження матеріально-побутових умов проживання; побутового обслуговування (прибирання, приготування їжі, обробка присадибної ділянки тощо); навички санітарії та гігієни. Серед професійних рис та якостей провідними стають: енергійність; висока працездатність; толерантність; бажання допомагати; доброта, безкорисність, порядність, тактовність.

Під час реалізації соціально-психологічної підтримки фахівець гуртожитку має володіти, по-перше, знаннями: основ загальної, вікової, соціальної, практичної психології; соціології, конфліктології; соціально-психологічної діагностики; по-друге мати сформовані вміння щодо психологічної підтримки, правильного добору шляхів вирішення проблеми, конфліктних ситуацій; володіти навичками суб'єкт-суб'єктного спілкування; по-третє, бути комунікабельним, вихованим, відповідальним, виявляти інтерес до вихованців та готовність прийти на допомогу.

Стосовно соціальної послуги щодо допомоги у навчанні та працевлаштуванні, – це а) сформованість знань щодо основ педагогіки і психології, теорії виховання, профорієнтаційної діяльності, віктімології, соціології; б) уміння та навички научіння, виховання; формування позитивних установок, вміння переконувати, роз'яснювати; педагогічні

здібності; в) професійні якості, серед яких емпатійність, толерантність, доброзичливість; комунікабельність.

Наступні соціальні послуги, зокрема, здійснення представництва інтересів мешканця, розвиток навичок самопредставництва; допомога у підтримці, розвитку стосунків з соціальним оточенням; допомога в соціалізації передбачають: а) знання основ психології, педагогіки, теорії виховання, персонології, віктімології, знання проблематики соціально незахищених груп клієнтів, зокрема, вихованців соціального гуртожитку; б) уміння та навички соціально-психологічного вивчення клієнтів; формування позитивних установок, володіння техніками налагодження взаємозв'язків із соціальним оточенням дитини; в) професійні якості: толерантність; визнання цінності кожної особистості; вольові якості, повага до клієнта, чуйність, милосердя.

Професійна компетентність соціального педагога щодо соціально-правової допомоги передбачає наявність знань чинного законодавства, основ соціального, конституційного, трудового, кримінального права; основ економічної теорії, діловодства; сформованість умінь визначати право, навички контрольно-ревізійної діяльності, роботи з документами; комунікативні, консультативні та організаційні навички; а також професійні якості, такі як: чесність, порядність, принциповість; відповідальність, безкорисність, конфіденційність, зосередженість та організованість; критичність та логічність мислення [5].

6. Завершення роботи з мешканцем соціального гуртожитку – реалізується за умов настання граничного терміну перебування вихованців у соціальному гуртожитку або досягнення ними 23-річного віку. Призначення соціального педагога: за 3 місяці до виходу мешканця з установи організовувати зустріч із фахівцями, залученими до реалізації індивідуального плану роботи вихованця щодо підготовки до виходу та влаштування молодої людини в суспільстві; підготувати підсумкову оцінку стосовно результатів перебування вихованця в гуртожитку, рекомендацій для подальшої роботи з ним за місцем проживання [4].

Професійна компетентність на шостому етапі роботи (завершення роботи з вихованцем) соціального педагога вимагає наявності у нього а) професійних знань щодо профілю основної діяльності (соціального та трудового права, психології, педагогіки тощо); основ конфліктології, соціології; б) професійних вмінь та навичок: діагностування, консультування, володіння техніками налагодження зв'язків з особистістю, вміння створити обстановку довіри; навички аналізу, обробки та надання інформації; в) професійних рис та якостей: критичність і логічність мислення; харизматичність; компетентність; терпимість; комунікабельність; емпатійність [5].

7. Підтримка вихованця після виходу з гуртожитку – здійснюється за потреби та має на меті реалізацію соціального супроводу або періодичної допомоги молодій людині. Здійснення підтримки надається відповідним Центром соціальних служб для сім'ї, дітей та

молоді згідно з рекомендаціями, підготовленими гуртожитком. Робота соціального педагога на даному етапі не передбачається його посадовими обов'язками, проте може бути продовжена за власним бажанням.

Отже, соціально-педагогічна діяльність фахівця соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначається основними етапами роботи із вихованцем та передбачає сформованість високого рівня професійної компетентності із наявними професійними знаннями, професійними вміннями й навичками; професійними рисами та якостями спеціаліста.

Список використаної літератури

1. Закон України від 13.01.2005 р. № 2342-IV «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/. **2. Лисогор Л. С.** Життєва компетентність як умова самореалізації особистості / Л. Лисогор // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 47. – С. 143 – 147. **3. Постанова** Кабінету Міністрів України від 8.09.2005 р. № 878 «Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» // Інформація і право (інформаційно-довідниковий бюлетень). – 2005.– № 3. – С. 59 − 63. **4. Наказ** Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 13.10.2011 р. № 29 «Про затвердження Інструкції щодо надання соціальних послуг соціальним гуртожитком для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://vin-ocsssdm.com.ua/. **5. Кривоконь Н. І.** Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні: Навч. посіб. / Н.І. Кривоконь. – Чернігів : ЧДТУ, 2012.– 320 с. **6. Закон** України «Про соціальні послуги» (Відомості Верховної Ради, 2003. – № 45, ст. 358.) [Електронний ресурс]. − Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/.

Доннік М. С. Професійна компетентність соціального педагога соціального гуртожитку

У статті подано аналіз поняття «професійна компетентність», визначено її складові: професійні знання; професійні вміння та навички; професійні риси та якості фахівця. Автор зупиняється на специфіці роботи соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначає мету та завдання його діяльності, а також граничний термін перебування вихованців у закладі. Розглянуто етапи соціально-педагогічної діяльності фахівця соціального гуртожитку: зарахування дитини-сироти до соціального гуртожитку; оцінка стану дитини; розробка та реалізація індивідуального плану роботи з об'єктом; оцінка рівня компетентності вихованця; надання соціальних послуг

мешканцям; завершення роботи з особою соціального гуртожитку; підтримка вихованця після виходу з гуртожитку.

Ключові слова: професійна компетентність; соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; професійний портрет соціального педагога.

Донник М. С. Профессиональная компетентность социального педагога социального общежития

В статье представлен анализ понятия «профессиональная компетентность», определены ее составляющие: профессиональные знания; профессиональные умения и навыки; профессиональные качества специалиста. Автор останавливается на специфике работы социального общежития для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, определяет цели и задачи его деятельности, а также предельный срок пребывания воспитанников в учреждении. Рассмотрены этапы социально-педагогической деятельности специалиста социального общежития: зачисление ребенка-сироты в социальное общежитие; оценка состояния ребенка; разработка и реализация индивидуального плана работы с объектом; оценка уровня компетентности воспитанника; предоставление социальных услуг жителям; завершение работы с личностью социального общежития; поддержка воспитанника после выхода из общежития.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; социальное общежитие для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки; профессиональный портрет социального педагога.

Donnik M. S. Professional competence of the social pedagogue of social hostel

The article presents an analysis of the concept of «professional competence», defined by its components: professional knowledge; professional skills; professional features and quality specialist. The author dwells on the specifics of social hostel for orphans and children deprived of parental care, defines the goals and objectives of its activities, as well as the deadline for children staying in the facility.

The stages of social and educational activities of specialist of social hostel are there: enrollment of orphans in the community life; Assessment of the child; development and implementation of individual plan of work with the object; assessment of the level of competence of the pupil; provision of social services to the residents; completion of the work with the personality of social hostel; pupils support after leaving the social hostel.

The fifth stage of social and educational activity of the social teacher called «the provision of social services to residents» is governed by the Law of Ukraine «On Social Services» and includes the following types of work: first, social and domestic help; secondly, social and psychological support; thirdly, assistance in education, employment; fourthly, the representation of the

interests of children, skills development of view themselves; fifthly, social and legal assistance; sixth, helping to support the development of relations with the social environment; seventh, help with socialization.

Each phase of work with pupils in social hostel for orphans and children deprived of parental care, helping to create a professional portrait and analyze social pedagogue stages of its operations in terms of professional competence.

Key words: professional competence; social hostel for orphans and children deprived of parental care; professional portrait of the social teacher.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.013.42

М. І. Максимовський

СОЦІАЛЬНА КУЛЬТУРА МОЛОДІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Сучасні соціально-економічні, політичні, соціокультурні умови існування соціуму, зокрема перехід до інформаційного суспільства, актуалізують процес соціального виховання молоді, розвиток культури її соціальної взаємодії, адже від просоціальної позиції представників цієї соціальної групи залежить перспектива існування країни. Однак сучасна молодь внаслідок надмірного занурення у віртуальний простір здебільшого проявляє споживацтво у суспільному житті, аполітизм, девіації (адиктивну поведінку, подекуди руйнівні екстремістські прояви, нетерпимість до інших груп), громадський нігілізм в умовах суспільної кризи та скепсис щодо професійного майбутнього в Україні. Нові виклики глобалізації та зміни умов життя в інформаційному суспільстві актуалізують модернізацію процесу розвитку соціальної культури молоді. Забезпечення успішної життєдіяльності особистості, готової до творчості в реаліях інформаційного суспільства, які швидко змінюються, має відбуватися з використанням засобів гармонізації процесу соціального становлення нової генерації в різних соціальних сферах.

Розвиток особистості в соціумі, зокрема з метою формування соціальної культури особистості, став об’єктом досліджень представників філософії (М. Вебер, Е. Дюркгейм, Дж. Мід), соціології (Т. Парсонс, П. Сорокін), культурології (А. Арнольдов, Б. Єрасов, М. Каган, В. Шейко), психології (А. Лєонтьев, А. Петровський, С. Рубінштейн, Е. Фромм). Соціалізацію в інформаційному суспільстві досліджували А. Аніщенко, Ф. Власенко, А. Рижанова, Н. Шанідзе. Соціальність як результат соціального виховання та соціальну культуру

як її якісний рівень обґрунтовують представники соціальної педагогіки: О. Рассказова, А. Рижанова, С. Харченко, О. Хендрик та ін.,соціальні проблеми молоді, як вікової групи вивчали О. Безпалько, А. Гулевська-Черниш, І. Звєрєва, С. Харченко та ін. Однак невирішеною залишається проблема визначення сутності соціальної культури молоді в інформаційному суспільстві.

На цій підставі метою статті є обґрунтування необхідності соціально-педагогічного дослідження сутності соціальної культури молоді в умовах інформаційного суспільства.

Насамперед, інформаційне суспільство, яке досліджувалося з другої половини XX ст. (Е. Гідденс, Е. Тоффлер, В. Шейко та ін.) переважно визначається як фаза розвитку цивілізації, коли головними продуктами виробництва стають не речі й енергія, а інформація і знання [5, с. 3]. На нашу думку, сутність цього етапу розвитку людства розкривається через провідні риси, які є специфічними для інформаційного суспільства: «створення глобального інформаційного простору, здатного забезпечити нову якість життя; збільшення питомої ваги інформаційно-комунікативних технологій, продуктів та послуг у валовому внутрішньому продукті країни; поява якісно нових комунікацій та ефективної інформаційної взаємодії людей на засадах зростаючого доступу до національних і світових інформаційних ресурсів, подолання інформаційної нерівності (бідності), прогресуюче задоволення людських потреб в інформаційних продуктах і послугах» [5, с. 3].

Це певною мірою підтверджує ідею М. Мід про змінюваність типу культур у зв’язку із трансформацією цивілізаційних основ існування. Якщо постфігуративна культура орієнтована на минуле, а конфігуративна – на теперішнє, то префігуративна – на майбутнє [6]. Тобто, вирішального значення набуває духовний потенціал молодого покоління, з’являється спільність досвіду, якого не було і не буде у старших. Отже, й провідні прояви соціальної культури загострюються та змінюються на зламі цивілізацій, зокрема в сучасних умовах під час переходу до інформаційного суспільства. Лідером цих змін є молодь, оскільки інформаційне середовище для неї стає однією з провідних складових загального соціального простору. Відтак, можна говорити про інформаційний компонент соціальної культури молоді, оскільки саме в просторі здобуття та поширення інформації можлива як позитивна самореалізація та виявлення соціальної активності, так і маргіналізація та дезорієнтація.

Визначенням вікових меж та ознак цієї соціальної групи займалися вчені Л. Мардахаєв, А. Петровський, С. Харченко та ін., однак поняття «молодь» трактується неоднозначно. Наприклад, Л. Мардахаєв визначає, що «молодь – велика суспільна група, що має специфічні соціальні і психологічні ознаки, наявність яких визначається як віковими особливостями молодих людей, так і тим, що їх соціально-економічне та суспільно-політичне становище, їх духовний світ знаходяться в стані

становлення, формування (це люди від 16-30 років)» [12, с. 158]. В цьому твердженні дещо однобічно оцінюються можливості молоді. На нашу думку, особистість в цьому віці не тільки формується, але й реалізує у соціумі власну соціальну позицію.

Наступні автори (О. Безпалько, І. Звєрєва, Г. Лактіонова та ін.) відносять до цієї соціальної групи як об'єкта соціальної роботи: «юнацький вік (16-23 роки) і власне молодість (23-33 роки)» [15, с. 143]. Автори зазначають, що «межі молодіжного віку досить рухливі й залежать від соціально-економічного розвитку суспільства, досягнутого рівня добробуту й культури, умов життя людей. Чим вищий рівень розвитку суспільства, тим більшою мірою ці чинники реально позначаються на тривалості життя людей, розширенні меж цього віку» [там само]. Вікові межі є кількісною ознакою молоді, але необхідна конкретизація змісту соціального визрівання молодих людей.

Відповідно до енциклопедичних соціально-педагогічних видань, «Молодь – диференційована соціальна група, яка набуває рис соціальної спільноти та має специфічні соціально-психологічні, соціальні, культурні й інші особливості, у тому числі і способу життя, перебуває у процесі соціалізації, має свій соціальний вік і відповідно до потреб часу має бути творцем або зачинателем нової соціальної та культурної реальності» [3, с. 150 – 151]. Наведене визначення близьке до нашого розуміння, оскільки в ньому акцентується на тому, що власне молодь може і має власними зусиллями створювати нові моделі соціальної взаємодії, що ґрунтуються на ознаках сучасної для них культури.

Таким чином, соціальна культура молоді в добу домінуючих інформаційних засобів та технологій формується на основі того, що представникам цього покоління бракує соціального досвіду для глибокого розуміння різноманітного контенту. При цьому вони є найбільш вмілими користувачами сучасного інформаційного середовища, що значно звужує можливості зовнішнього регулювання цієї діяльності.

Вищевказане зумовлює детальний розгляд явища соціальної культури, але маємо відстежити її трактування в контексті різних наукових галузей. Соціальна культура розглядається з позицій філософії, соціології, культурології, соціальної педагогіки. Вчені аналізують її як: регулятивний механізм, процес, цінність, засіб [2; 4; 7; 13; 14]. Майже всі дослідники розглядають це явище в контексті відносин «людина – соціум», місця людини в соціальному просторі. Навіть якщо цей термін не застосовується, то характеризуються соціальні зв'язки та цінності, які є основою культури соціальної взаємодії.

Принципове значення для розуміння сутності соціальної культури має власне поняття «культура». Це всеосяжне поняття (за Б. Єрасовим) аналізується як: сфера діяльності, рівень розвитку суспільства, певна сума досягнень конкретної епохи, система норм суспільної взаємодії, духовно-ціннісний вимір існування людини. У нашому дослідженні спиратимемося на таке трактування «культура – це система

надбіологічних програм людської діяльності, поведінки, спілкування, яка історично розвивається і постає умовою відтворення та зміцнення соціального життя в усіх його основних проявах [8, с. 527]. Це уможливлює розгляд участі особистості в розбудові нових моделей соціальної взаємодії в інформаційному суспільстві.

Протягом існування людства філософи (Сократ, Платон, Аристотель, Аврелій Августин, Р. Декарт, І. Кант, Й. Фіхте, Г. Гегель та ін.) визначали роль і місце людини в соціумі. Розвиток уявлень про гармонізацію відносин особистості і суспільства коливався від ідеї про єдність буття людини і природи у давні часи до походження людини від вищої істоти за Середньовіччя, від перших спроб пантеїстичного гуманізму за часів Відродження до звеличення науки та пізнання в період Нового часу. Тобто, усвідомлення сенсу людського буття завжди пов'язувалося з соціальним оточенням та умовами соціального буття. Якщо в традиційному суспільстві сутність особистості визначалася переважно як незмінна, статична, залежна, то на початку індустріального періоду людина інтерпретується як суб'єкт свободи (І. Кант). Погоджуємося з авторами В. Вілковим та О. Салтовським, що «за ученням І. Канта у філософії закладалася нова тенденція – розгляд людини як автономного першопочатку і творця свого буття, законодавця своєї діяльності у світі» [1, с. 12]. У інтерпретації Й. Фіхте «людина – це чиста активність, безперервна діяльність, воля» [1, с. 13]. Тобто підкреслюються суб'єктні можливості особистості.

Протягом XX ст. філософські погляди трансформувалися (М. Гайдеггер, Дж. Дьюї, Г. Маркузе, А. Печчеї, П. Тейяр де Шарден, Е. Фромм та ін.) і наприкінці століття визначилася проблема людини як провідна в умовах цивілізаційних трансформацій. Особлива увага приділяється дійсно людським якостям, зокрема А. Печчеї зазначає, що «тільки Новий Гуманізм здатен забезпечити трансформацію людини, здійняти його якості та можливості до рівня, який відповідає рівню відповідальності людини в цьому світі» [10, с. 106]. Новий Гуманізм представляють три аспекти: відчуття глобальності, любов до справедливості та нетерпимість до насилля. На нашу думку, така позиція може слугувати основою сучасного розуміння соціальної культури інформаційної доби, яку треба досліджувати. Це підтверджує необхідність аналізу місця людини в інформаційному суспільстві, факторів впливу на процес соціалізації, взаємозв'язків суспільних умов буття та активності особистості, розвитку її соціальної культури як основи оновлення соціальної взаємодії.

Соціологи з власних наукових позицій бачать місце людини в суспільстві і аналізують підґрунтя суспільного прогресу. Наприклад, Т. Парсонс у роботі «Про структуру соціальної дії» зважає на те, що соціальна система створена взаємодією людських індивідів, кожен з них одночасно і діяч, що має цілі, ідеї, установки, і об'єкт орієнтації для інших діячів і для самого себе [9]. На нашу думку, така позиція ілюструє

взаємовплив соціальних суб'єктів у процесі побудови моделей соціальної життєдіяльності, що актуально для розвитку соціальної культури в інформаційному суспільстві.

Загалом соціологічний підхід виявляється у наступному: «Соціальна культура – (культура соціальних відносин) визначається регулятивами, цінностями, ідеалами, що зумовлюють поведінку людей в суспільстві та їх соціальні взаємовідносини. Ця культура характеризує діяльність громадянського суспільства, державних та інших соціальних інститутів. До основних форм соціальної культури відносять моральну, правову та політичну культури. Соціальні цінності не можуть бути осягнені наодинці. Наприклад, милосердя, рівність, гуманність, демократія, громадянські свободи реалізуються тільки у стосунках між людьми. Цінності «соціальної культури» призначені для того, щоб намагатися здійснити їх у реальній дійсності. Між духовною та соціальною культурою існує тісний зв'язок» [13]. У такому трактуванні відстежується зміст та структурне наповнення соціальної культури, а також підкреслюються суб'єкт-суб'єктні стосунки у процесі соціальної життєдіяльності.

Уточнює попереднє поняття наступне твердження: «Соціальна культура – це регулятивний механізм, що забезпечує взаємодію між людьми. Соціальна культура – це значення, які люди надають певним знакам: предметам, діям чи явищам. Вони набувають соціально-культурного сенсу тільки тоді, коли мають значення для людей, тобто спрямовують їхні дії, поведінку, сприйняття» [14]. Отже, згідно з соціологічним напрямом, соціальна культура, з одного боку, є регулюючим фактором, з іншого, – характеристикою розвитку суспільства.

Культурологічний підхід уособлюється в наступному визначенні: «Соціальна культура – це виробництво, розвиток та вдосконалення суспільних умов життя людини. Ця культура характеризує діяльність держави, інших соціальних інститутів, громадянського суспільства, охоплює усю розмаїть установ та практичних дій, які складають реальне «тіло» суспільного буття, те, що зазвичай називають соціальною матерією» [7]. Соціальна культура розкривається у соціальних відношеннях, вона демонструє процеси, що відбуваються у суспільстві, його соціальну структуру, організацію політичної власті, існуючі правові норми, типи управління та стилі лідерства. Ця думка доповнюється наступним: «Соціальна культура являє собою відносини, які складаються у суспільстві та реалізуються через соціальні інститути» [2]. Таким чином, зважаючи на зазначене, провідною складовою соціальної культури є взаємодія з метою вдосконалення соціального простору, до якого входять соціальні групи та різноманітні інститути соціально-культурного середовища. Ці стосунки виявляються через діяльність соціальних суб'єктів з удосконалення соціальних відносин на державному, громадському, суспільному рівнях. В умовах інформаційного суспільства культура соціальної взаємодії поширюється

зокрема й у відповідному віртуальному та медіа просторі, які стають визначальним фактором соціального визрівання молоді.

Розширює межі культурологічного підходу до аналізу соціальної культури Б. Єрасов. Досліджуючи соціальну культурологію вчений констатує, що в інформаційному суспільстві «культура в цілому має відмовитися від споживацтва, від нехтування людськими, моральним та екологічними вадами розвитку, звернутися до перспективних принципів в побудові суспільства, що забезпечує збільшення кількості населення, котре має гідні умови існування, духовну діяльність, що спрямована на досягнення високих смислів людського буття» [4, с. 281]. Тобто мають існувати оновлені та вдосконалені моделі регулювання соціальної культури, але вони потребують розробки новітніх механізмів.

Проміжним між культурологічним та педагогічним, зокрема соціально-педагогічним, підходами є таке визначення: «соціальна культура це предметно-ціннісна форма засвоювано-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства, народжується й утверджується сенс людського буття» [17, с. 527]. В цій науковій позиції відстежується спроба поєднати різні за напрямами підходи до трактування соціальної культури, зокрема історичний тип культури та відповідну перетворювальну діяльність соціальних суб'єктів, однак, детально ці аспекти не розкриваються.

Філософський, соціологічний та культурологічний підходи утворюють наукове підґрунтя для розуміння соціальної культури з позиції соціуму, але не дають вичерпного розуміння її сутності як характеристики соціально зрілої молодої особистості. Не викликає сумніву, що людина розвивається у соціумі, має власну суб'єктність, може впливати на розвиток соціальної взаємодії, є безпосереднім учасником розбудови соціальної культури поряд з соціальними інститутами. Але соціальна культура особистості у наведених роботах не аналізується. На нашу думку, необхідним є дослідження в контексті соціального виховання як умови для позитивного соціального розвитку особистості, які аналізують О. Рассказова, А. Рижанова, О. Хендрик та ін.

А. Рижанова обґрунтовує соціальну культуру як складову соціальності, якісний результат процесу соціального виховання: «В кризові періоди суспільного життя актуалізується значення соціальності соціальних суб'єктів (людини, групи, суспільства) як необхідної умови (чинника), фактора соціальної стабілізації та запобігання руйнуванню основ соціального існування. Розвиток цієї сутнісної характеристики особистості, зокрема молодої, сприяє налагодженню соціальних взаємозв'язків між різними соціальними групами, порозумінню у часи загострення суспільної, економічної, політичної, моральної ситуації в суспільстві» [11, с. 37]. Така позиція є визначальною для аналізу соціальної культури молоді, зокрема в інформаційній складовій соціального середовища, оскільки в сучасних умовах саме вона набуває актуальності для цієї вікової групи.

При цьому А. Рижанова розглядає соціальність як «результат соціального виховання будь-якого соціального суб'єкта, яка складається із соціальних цінностей (ціннісне ставлення до соціального буття, різних соціальних груп, людини як соціального суб'єкта), соціальних емоцій, соціальних якостей та поведінки, що спрямована на соціальну інтеграцію, консолідацію, вдосконалення соціуму [11, с. 37]. На кожному віковому етапі людини та в кожному з різновидів соціальності її розвиток може досягати певних якісних рівнів: соціальна грамотність, соціальна компетентність, соціальна культура. «Соціальна культура – показник соціальної зрілості соціального суб'єкта, того, що він здатний не лише засвоювати новий, відтворювати існуючий соціальний досвід, але й удосконалювати в цьому процесі і навколишній соціум, і свою соціальну суб'єктність» [11, с. 37]. Отже, соціальна культура має структуру, відповідну будь-якому рівню соціальності і складається з соціальних цінностей, якостей, поведінки. Однак, соціальна культура відрізнятиметься від соціальної грамотності та соціальної компетентності ступенем суб'єктної участі особистості, рівнем її соціально-творчого спрямування. Якщо на рівні соціальної грамотності людина пристосовується до умов буття, на рівні соціальної компетентності – інтегрується до соціального простору, приймаючи правила існування, то на рівні соціальної культури особистість здатна до перетворення соціального середовища і себе.

Можна навіть говорити, що завдяки вирішенню протиріч суспільного буття, народжується нова якість (вищий рівень) соціальної культури, а оскільки молодь – провідний соціальний суб'єкт інформаційної доби, то увага набуттю соціальної культури цією соціальною групою особлива. Сучасна молодь адаптована та інтегрована до інформаційного середовища, а, отже, необхідно докладати зусиль до виховання культури інформаційної взаємодії, яка нині впливає на всі інші складові соціальності (громадянську, професійну, регіональну тощо).

Таким чином,можна зробити висновок, що в умовах інформаційного суспільства актуалізується розвиток соціальної культури молоді. Розгляд цього явища з позицій філософії, соціології, культурології створює наукове підґрунтя, але не дає вичерпної характеристики сутності соціальної культури. Загалом у широкому сенсі це явище розуміється як основа соціальної взаємодії в усіх сферах соціальної життєдіяльності. Продуктивним є її розгляд у більш звуженому аспекті в контексті соціального виховання соціальних суб'єктів, що передбачає визначення структури і змісту соціальної культури як якісного рівня соціальності. Це дозволить застосувати нові підходи до розвитку соціальної культури, зокрема анімаційний, що й буде перспективою подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Вілков В. Ю. Людина і світ / В. Ю. Вілков, О. І. Салтовський. – К., 2004. – 352 с. **2. Кононенко Б. И**. Большойтолковый словарь культурологи / Б. И. Кононенко. – М., 2003. – www/terme.ru/dictionary/1170. – Назва з екрана. **3. Гулевська-Черниш А. В.** Молодь / А. В. Гулевська-Черниш // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с. **4. Ерасов Б. С.** Социальная культурология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Б. С. Ерасов. – Издание третье, 1 доп. и перераб. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 591 с. **5. Інформаційне** суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. – К. : НІСД. – 2010. – 64 с. **6. Мид М.** Культура и мир детства : избр. Произведения [пер.сангл.] / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с. **7. Введение** в культурологию: учебное пособие. – М., 1995. – Електронний ресурс. – worlds-culture.ru **8. Новейший** философский словарь : 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный дом, 2003. – 1280 с. **9. Парсонс Т. О** структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический проект, 2002. – 879 с. **10. Печчеи А**. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с. **11. Рижанова А. О.** Якісні рівні соціальності / А. О. Рижанова // Культура та інформаційне суспільство XXI століття : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених, 24–25 квіт. 2014 р. / Харків. держ. акад. культури, Нац. акад. мистецтв України, Ін-т культурології. – Харків, 2014. – С. 37 – 38. **12. Словарь** по социальной педагогике : учеб. пособие : [для студ. высш. учеб. завед.] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с. **13. Социальная** культура / Електронний ресурс. – book-science.ru. **14. Социальная** культура / Електронний ресурс. – rudiplom.ru. **15. 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 навч. літ-ри, 2004. – 256 с. **16. Соціологія** культури : навч. посіб. / ред.: О. М. Семашко, В. М. Піча. – К. : Каравела ; Львів : Новий світ. – 2000, 2002. – 334 с. **17. Соціолого-педагогічний** словник / за ред. В. В. Радула. – К. : Ексоб, 2004. – 304 с.

Максимовський М. І. Соціальна культура молоді в інформаційному суспільстві: постановка проблеми

В статті обґрунтовується необхідність соціально-педагогічного дослідження сутності соціальної культури молоді в умовах інформаційного суспільства. Акцентується на тому, що зміна умов буття зумовлює оновлення змісту моделей суспільного життя у постіндустріальному соціумі, провідним соціальним суб’єктом якого є молодь. Розглядаються філософські, соціологічні, культурологічні позиції щодо існування людини в соціальному середовищі та основи соціальної взаємодії, яка є підґрунтям соціальної культури. Зазначається,

що в соціальній педагогіці виокремився підхід, на основі якого можна розглядати соціальну культуру як складову соціальності, вищий прояв її якісного рівня. Визначається, що перспективним є дослідження структури і змісту соціальної культури засобами анімаційної діяльності, оскільки потребує активізації соціальна суб'єктність нової генерації.

Ключові слова: молодь, інформаційне суспільство, соціальність, соціальна культура.

Максимовский Н. И. Социальная культура молодежи в информационном обществе: постановка проблемы

В статье обосновывается необходимость социально-педагогического исследования сути социальной культуры молодежи в условиях информационного общества. Акценты сделаны на том, что изменение условий существования обуславливает обновление содержания моделей общественной жизни в постиндустриальном социуме, ведущим социальным субъектом которого является молодежь. Рассматриваются философские, социологические, культурологические позиции касательно существования человека в социальной среде и основы социального взаимодействия, которое является базисом социальной культуры. Отмечается, что в социальной педагогике был выделен подход, на основе которого можно рассматривать социальную культуру как составляющую социальности, высшего проявления её качественного уровня. Определяется, что перспективным является исследование структуры и содержания социальной культуры средствами анимационной деятельности, поскольку требует активизации социальная субъектность нового поколения.

Ключевые слова: молодежь, информационное общество, социальность, социальная структура.

Maksymovskyi M. I. Stating the problem of youth's social culture in information society

The article justifies the necessity of social-pedagogical study of youth's social culture essence under conditions of information society. Emphasis was made on the fact that the change of life conditions determines the renewal of community life's contents in postindustrial society, in which youth is the leading social subject. They are the most skillful users of information environment's resources, but lack the social experience to understand the deep meaning of its content and the consequences of using their skills in certain activities, making it difficult to regulate most changes the young people can implement into existing orders. Philosophical, sociological and cultorological positions regarding human existence in social environment and the basis of social interaction, which is a foundation of social culture, were reviewed. It is noted that there is an approach in social pedagogy, based on which a social culture can be considered one of sociality's components – and its highest quality level. Also, based on the same approach, social culture differs from

social literacy and social competence by person's subjective participation state and the level of his or her socially creative focus: if at social literacy level a person adapts to conditions of being and integrates into social space at social competence level by accepting the rules of being, at social culture level a person is capable to change social environment and self, recognizing the possibilities and consequences of changes, accepting the responsibility for them and recognizing negative realities if necessary. It is defined that the study of social culture's structure and contents through animation activity is promising, as social subjectivity of the new generation requires activation.

Key words: youth, information society, sociality, social structure.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 37.013.42

О. І. Мальцева

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ЯК ОДНЕ З ЗАВДАНЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сьогодні проблема толерантності є однією з найбільш актуальних і широко обговорюваних у всьому світі. «Толерантність (від лат. «tolerantia» – терпимість) – якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівноцінної особистості і виражається у свідомому придушенні почуття неприйняття, викликаного всім тим, що знаменує в іншому інше (зовнішність, манера мови, смаки, спосіб життя, переконання тощо). Толерантність передбачає спрямованість на розуміння й діалог з іншим, визнання і повагу його права на відмінність» [1].

Толерантність, як основа культури спілкування, на сьогоднішній момент є необхідною умовою порозуміння і єднання всередині суспільства з різними культурними традиціями, релігійними та політичними переконаннями. Питання толерантності привертає велику увагу не тільки на міжнародному, а й на державному рівні, оскільки Україна – це багатонаціональна держава з різноманітним етнічним і релігійним складом населення. Сучасний стан суспільства нерідко характеризується як нестабільний: у ряді регіонів країни існує міжетнічна напруженість, що виявляється у підвищенні рівня агресії, етнічної та релігійної нетерпимості. В таких умовах особливу увагу варто приділяти вихованню толерантності у підлітковому віці, оскільки в цей період життя процеси особистісного формування й адаптації в соціумі протікають найбільш активно. «Мислення підлітка ще вбирає в себе все з дитячою безпосередністю, але вже здатне до грамотного аналізу ситуацій

і винесення відповідних висновків з неї. Зараз формується світоглядна картина підлітка і все, що він вбере в себе, буде в майбутньому визначати її життєву позицію і способи поведінки в суспільстві» [2].

За словами Г. Солдатової, «...підлітковий вік – найважливіший період у психо-соціальному розвитку людини. Підліток – вже не дитина, але ще не дорослий. Він активно включається у доросле життя, формує свою ідентичність, освоює різні соціальні ролі. Його глобальна життєва орієнтація залежить від того, як він буде ставитися до світу в цілому, до себе та інших в цьому світі. Позиція терпимості і довіри – це основа для здійснення вибору майбутніх поколінь на користь миру, а не війни, мирного співіснування людства, а не конфліктів» [3, с. 8].

Значну роль у вихованні толерантності у підлітків грає соціальний педагог, який повинен володіти культурою міжнаціонального спілкування, дотримуватися гуманістичних норм міжособистісної взаємодії, враховувати особливості та культурні традиції регіону, в якому протікає навчально-виховний процес.

До проблем виховання толерантності зверталися багато вітчизняних та зарубіжних педагогів минулого (Ж. Ж. Руссо, Г. Сковорода, М. Монтессорі, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін.). Аналіз сучасної наукової педагогічної літератури свідчить, що дослідники (Л. Байбородова, Б. Гершунський, О. Грива, О. Клєпцова, І. Крутова, М. Ковальчук, М. Магура, А. Погодіна, М. Рожков, П. Степанов, О. Шарова та ін.) здебільшого зосереджуються на загальних теоретичних основах виховання толерантності. При цьому недостатньо уваги приділено формам і методам толерантного виховання в діяльності соціального педагога з підлітками.

Мета нашої статті – розглянути зміст, форми та методи виховання толерантності підлітків у виховній діяльності соціального педагога.

М. Рожков, Л. Байбородова і М. Ковальчук стверджують, що успішне виховання толерантності залежить від реалізації в педагогічній діяльності ряду принципів, найбільш важливими з яких є наступні. «Принцип суб'єктивності вимагає опори на активність самої дитини, стимулювання її самовиховання, свідомої поведінки і самокорекції у відносинах з іншими людьми. Принцип адекватності вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальної ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання виховання зорієнтовані на реальні стосунки, що складаються між різними групами людей в даному соціумі. Принцип індивідуальності передбачає визначення індивідуальної траєкторії виховання толерантної свідомості і поведінки, виділення спеціальних завдань, що відповідають індивідуальним особливостям і рівню сформованості толерантності у дитини; розкриття потенціалів особистості, як в навчальній, так і позакласній роботі, надання можливості кожному учню для самореалізації, саморозкриття. Принцип створення толерантного середовища вимагає формування в навчальному закладі гуманістичних відносин, в основі яких лежить реалізація права кожного на

своєрідне ставлення до навколишнього середовища, самореалізація в різних формах. Створення толерантного середовища пропонує взаємну відповідальність учасників педагогічного процесу, співпереживання, взаємодопомогу, здатність спільно долати труднощі. Цей принцип також означає, що в класі і соціальному оточенні домінують творчі начала при організації навчальної та позакласної діяльності» [4, с. 24].

Виховання толерантності – це, з педагогічної точки зору, цілеспрямована організація позитивного досвіду толерантності, тобто цілеспрямоване створення умов, що вимагають взаємодії з іншими, якими б в очах суб'єкта вони не були.

Досвід толерантності, позитивний або негативний, є у кожної людини, у тому числі дитини, навіть найменшої, у якого є «улюблені» і «нелюбимі» люди. Тим більше, такий досвід є у підлітків з різними характерами, темпераментами, уявленнями, очікуваннями, манерою поведінки, але змушених приймати (а то й терпіти), скажімо, шкільні порядки, класного керівника, того чи іншого вчителя, когось в класі.

Принципово важливо й інше: процес виховання толерантності відбувається ефективніше, коли він обопільний. Звичайно, створити таку ситуацію дуже непросто, але в контактних умовах ймовірно. І при цьому відбувається взаємне збагачення досвіду толерантності, що створює емоційно-інтелектуально-моральне поле, на ґрунті якої виростає позитивний досвід відносин і спілкування. Наявність або створення такого поля – серйозний успіх соціального педагога. Організація життєдіяльності підлітків створює ситуації, які спонукають до толерантності і окрему особистість, і спільноти (групи, колективи), тобто створюється образ життя, що продукує толерантність, викликає її необхідність. Інакше кажучи, відбувається її самопрояв, формується стійкий навик толерантності, що стає рисою особистості, параметром співтовариства.

Ще однією особливістю виховання толерантності виступає тісна двоєдність його завдань: розвиток готовності і підготовленості людини до співіснування з іншими людьми, спільнотами, обставинами і прийняття їх такими, якими вони є. Готовність – це внутрішній стан, мотивація, бажання і здатність позитивного ставлення до об'єкта; а підготовленість – практичні вміння комунікації і розуміння, вміння розібратися, постаратися зрозуміти іншого і його обставини. При цьому важливо, що толерантність актуальна і як якість, без якої неможлива повнота існування людини в полісуб'єктному середовищі: терпимість формується передусім подоланням нетерпимості.

Саме тому різноманіття простору буття підлітка відкриває єдино реальну можливість успішності процесу виховання толерантності: коли він включений у загальну систему навчально-виховної діяльності освітнього закладу, зазнає її впливу і сам на неї впливає. До зустрічі з негативними об'єктами, що потребують толерантності і яких так багато в суспільстві, що нас оточує, можна і потрібно заздалегідь готувати. Така профілактика передбачає пізнання підлітками того, що вимагає

толерантності. Ефективними педагогічними засобами тут можуть виступити інформація про можливе (відомому з досвіду інших людей) і рефлексія того, що раніше відбувалося у власному житті підлітка, групи.

Джерела відповідної інформації – фольклорні або літературні персонажі і реальні люди, що складаються відносини часто зовсім різних людей, що йдуть від настороженості, недовіри, і навіть ворожості – до взаємного прийняття. І тут також цінний власний досвід підлітка або спільноти, особливо – відомі, а тому і переконливі приклади позитивного вирішення важких ситуацій.

У зв'язку з останнім зазначимо організовану соціальним педагогом рефлексію таких рішень. Вона володіє великими виховними можливостями як спільно пережита оцінка позитивного (хоча і не тільки) досвіду, що становить суттєву основу подальших проявів толерантності в ціннісних і морально значущих кордонах.

На думку А. Погодіної, стратегія формування толерантності виглядає наступним чином:

- створення системи соціальних і педагогічних умов, що сприяють формуванню переконань і поглядів, навичок толерантної поведінки в мікросередовищі – родині, у навчальному закладі, на робочому місці тощо;
- сприяння реалізації ідей прищеплення дітям і юним громадянам полінаціональної держави, відкритих і доброзичливих відносин до інших людей, розуміння можливості багатоваріантного людського буття в різних сферах;
- поширення позитивного підходу до етнічних питань запобігання проявам расизму, шовінізму, екстремізму, ксенофобії, дихотомії та ін. через створення доброзичливої атмосфери в дитячих колективах, акцентуючи увагу на тому, що об'єднує дітей, представників різних етносів [5, с. 114].

Процес виховання толерантності повинен бути заснований на системному підході до виховання і синтезі форм, методів і прийомів роботи соціального педагога з підлітками.

У зв'язку з цим, соціальний педагог під час проведення заходів різних рівнів, працюючи з групою підлітків чи індивідуально з окремим вихованцем, повинен приділяти увагу патріотичному вихованню, спрямованому на формування шанобливого ставлення до Батьківщини, рідних місць, історичного минулого, рідної культури власного народу і народів України. Одне з пріоритетних завдань виховання на сучасному етапі – це виховання такого громадянина суспільства, який любить Батьківщину, поважає державу і її закони, толерантно ставиться до народів, що населяють Україну, прагне працювати на її благо, для процвітання Вітчизни, пишається досягненнями країни і свого регіону.

Позитивна громадянська позиція має стати частиною світогляду підлітка, визначати його дії по відношенню до держави, вселяти віру в її майбутнє. Людина, яка не любить свій край, не відчуває прив'язаності до своєї землі, не знає історію і культуру свого народу, не може бути по-справжньому громадянином і патріотом. Батьківщина може асоціюватися

з будинком, селом, краєм, регіоном, всією державою, і краще всього, якщо межі Батьківщини будуть поступово розширюватися і включати в себе всі частини цілого.

Необхідно особливу увагу звернути на виховання історичної пам'яті, правдиво розповідати про становлення і розвиток нашої багатонаціональної держави, що набуває особливого значення для встановлення об'єктивної істини, формування особистої позиції. У педагогічному аспекті єдність історичного знання і культури означає непорушність міжкультурних і міжнаціональних зв'язків, сприяє взаєморозумінню між представниками різних етносів.

Велику цінність для учнів мають етнографічні знання про походження народів, з представниками яких вони разом вчаться, про своєрідність національного етикету, обрядів, побуту, одягу, мистецтва, художніх промислів, свят. Важливо, щоб соціальний педагог не тільки виявляв компетентність у цих питаннях, але і використовував накопичені знання у виховній роботі, під час бесід, відвідування з учнями краєзнавчих і літературних музеїв, різних національних культурних центрів, театрів, виставок, фольклорних концертів, переглядів фільмів національних студій і т. д.. Спільна діяльність підлітків створює загальне емоційне переживання, вони надають допомогу один одному при виконанні завдання, співчувають, переживають невдачі і радіють успіху. Вони стають терпиміші, добріше, справедливіше в ставленні один до одного.

Засоби вирішення цих завдань можуть бути різні. Насамперед, доцільно, повторимо, організувати життєдіяльність підлітків так, щоб одні могли проявити, а інші – побачити хороше в комусь або чомусь. Йти таким шляхом – значить стимулювати, провокувати спільні справи, дозволяють краще пізнати один одного, взаємодіючи, допомагаючи, радіючи успіху, долаючи труднощі.

Набагато складніше (з причин, від соціального педагога не залежних) допомогти дітям зрозуміти позашкільне середовище, суперечливість соціального фону їх життя, від безпосереднього оточення (сім'я, дружньої компанії) до явищ суспільного життя (соціальне розшарування, матеріальні труднощі, суспільний настрій). Особливо актуальним стає знання, постійне вивчення сучасних підлітків: їх ідолів, прихильностей, уявлень, і динаміки розвитку кожного школяра. Адже вловлюючи нове, легше побачити причини виникаючих труднощів і конфліктів, а отже, легше шукати способи розвитку толерантності.

Все це можливо тільки при довірливості, відкритості взаємин соціального педагога і його вихованців. Тут важлива його здатність «зрівнятися» з підлітками на основі людських емоцій та емпатії, інтересів і захоплень, показуючи приклад, зразок здатності чути слухаючи і бачити дивлячись. Вже саме вияв соціальним педагогом толерантності – істотний фактор, який виховує толерантність підлітків.

Для здійснення успішної соціально-педагогічної діяльності в напрямку толерантності, рекомендується активно використовувати ігрові

технології. Ігри та тренінгові вправи допоможуть соціальному педагогу провести цікавий колективний захід або індивідуальне заняття з формування толерантності підлітків (наприклад, робота з підлітком, що виявляє нетерпимість до іншого або з підлітком, до якого проявляється нетерпимість).

Наприклад, під час такого заняття можна використовувати наступні вправи.

«Антиподи». Соціальний педагог просить учнів написати у два стовпчики хороші і погані риси свого характеру. Після чого можна обговорити цей список, попутно виробляючи варіанти заміни негативних якостей на позитивні.

«Плюси та мінуси». Використовуючи той же список рис особистості, соціальний педагог пропонує поміркувати підліткові, в яких випадках негативні якості будуть корисні. Приміром, нетерпимість може проявлятися, але тільки до брехні, шкідливих звичок, зрадництва, насильства.

«Камінчик». Педагог говорить, що в кожній людині є якийсь недолік, як «камінчик, який потрапив у взуття», який заважає йому розвиватися і досягати успіхів. Педагог пропонує підліткові знайти в собі таку якість, яке заважає йому нормально спілкуватися.

«Родзинка». Соціальний педагог пояснює учневі, що кожен має якусь найкращу якість, що дозволяє впоратися зі складними життєвими ситуаціями. Він пропонує відшукати ту «родзинку», якою підліток може пишатися.

«Правильна позиція». Соціальний педагог допомагає підліткові виробити правильне ставлення до себе й ситуації. Він повинен навчити учня говорити всередині себе «Я в порядку, оточуючі теж в порядку». Такий позитивний настрій допоможе виробити адекватну позицію в спілкуванні з ким завгодно.

«Ламаємо стереотипи». Педагог пояснює, що світ не ділиться тільки на чорне і біле, на погане і хороше. Світ – багатогранний, барвистий і дивовижний. І чим різноманітніше внутрішній світ кожної людини, тим цікавіше жити.

«Мій ідеальний образ». Соціальний педагог пропонує написати підліткові список якостей, які його влаштовують, а також ті, які він бажає розвинути в собі і придбати. Визначення ідеально образу допоможе дитині намітити план з подолання негативних рис характеру [3].

Використовуючи ці чи подібні вправи при колективній або індивідуальній роботі з підлітками соціальному педагогу необхідно уважно їх відбирати у відповідності з метою та завданнями. Педагог і сам повинен бути гуманним і виявляти високий рівень довірливість до дітей, бути здатним прийняти їх і постаратися надати підтримку.

Таким чином, толерантність, яка виступає в якості активної моральної позиції, а також психологічна готовність до терпимості і взаєморозуміння між етнічними і соціальними групами, для мирного і конструктивної

взаємодії з людьми різної соціальної, культурної, релігійної чи національної приналежності, є основним чинником формування особистості в підлітковому віці. Основне завдання соціального педагога в розвитку толерантних відносин полягає у підвищенні комунікативної компетентності учнів, готовності до відкритого діалогу, а також у формуванні оптимальних умов для самовираження особистості, розвитку культури гідності і терпимості по відношенню до оточуючих.

Список використаної літератури

1. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – М. : Мысль, 2000-2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://iph.ras.ru/enc.htm. – Загол. з екрану. – Мова рос. **2. Воспитание** толерантности у подростков. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=158 . – Загол. з екрану. – Мова рос. **3. Солдатова Г. У.,** Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг для подростков. / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. – М. : Генезис: 2000. – 112 с. **4. Рожков М. И.,** Байбородова Л. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников: Учебно-методическое пособие / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2003. – 192 с. **5. Волошина О.** Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях / О. Волошина // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 4 – 6.

Мальцева О. І. Виховання толерантності у підлітків як одне з завдань соціального педагога

У статті на основі аналізу наукових праць та періодичних видань розкрито сутність поняття «толерантність», аргументовано актуальність здійснення виховання толерантності в учнів підліткового віку.

Зроблено висновок, що толерантність, яка виступає в якості активної моральної позиції, а також психологічна готовність до терпимості і взаєморозуміння між етнічними і соціальними групами, для мирного і конструктивної взаємодії з людьми різної соціальної, культурної, релігійної чи національної приналежності, є основним чинником формування особистості в підлітковому віці. Основне завдання соціального педагога в розвитку толерантних відносин полягає у підвищенні комунікативної компетентності учнів, готовності до відкритого діалогу, а також у формуванні оптимальних умов для самовираження особистості, розвитку культури гідності і терпимості по відношенню до оточуючих.

Ключові слова: толерантність, виховання толерантності, підлітки, соціальний педагог.

Мальцева О. И. Воспитание толерантности у подростков как одна из задач социального педагога

В статье на основе анализа научных трудов и периодических изданий раскрыта сущность понятия «толерантность», аргументировано актуальность осуществления воспитания толерантности у учащихся подросткового возраста.

Сделан вывод, что толерантность, которая выступает в качестве активной нравственной позиции, а также психологическая готовность к терпимости и взаимопониманию между этническими и социальными группами, для мирного и конструктивного взаимодействия с людьми различной социальной, национальной, религиозной или культурной принадлежности, является основным фактором формирования личности в подростковом возрасте. Основная задача социального педагога в развитии толерантных отношений заключается в повышении коммуникативной компетентности учащихся, готовности к открытому диалогу, а также в формировании оптимальных условий для самовыражения личности, развития культуры достоинства и терпимости по отношению к окружающим.

Ключевые слова: толерантность, воспитание толерантности, подростки, социальный педагог.

Mal’tseva O. I. Teaching tolerance in adolescents as one of the tasks of a social pedagogue

In the article on the basis of analysis of scientific works and periodical publications the essence of the notion "tolerance", argued the actuality of the implementation of the education of tolerance at pupils of adolescent age.

It is concluded that the tolerance, which acts as an active moral position and psychological readiness for tolerance and understanding between ethnic and social groups, for peaceful and constructive interaction with people of different social, cultural, religious or national affiliation, is the primary factor of identity formation in adolescence.

For successful socio-pedagogical work in the direction of tolerance, it is recommended to actively use gaming technology. Games and training exercises will help social workers to have an interesting collective West or individual lesson on the formation of tolerance in adolescents (for example, work with the adolescent, showing the intolerance of the other or with a teenager, which manifested intolerance).

The main task of a social pedagogue in the development of tolerant relations is to improve communicative competence of students, willingness to open dialogue, as well as in the formation of optimal conditions for self-expression, development of a culture of dignity and tolerance towards others.

Key words: tolerance, tolerance education, adolescents, social teacher.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 373.064.2

А. Ю. Мухіна

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ СУБ'ЄКТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ РІЗНИХ МОДЕЛЯХ ЙОГО ОРГАНІЗАЦІЇ

В Україні виявлено майже 865 тис. дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що становить близько 11% від загальної кількості дітей. За останні 5 років в Україні відбулися докорінні зміни щодо забезпечення якісною освітою дітей з особливими освітніми потребами. Важливою умовою вирішення цього питання є інтеграція цих дітей у суспільство, загальноосвітній навчальний простір шляхом інклюзивного навчання. Важливим аспектом в реалізації процесу інклюзивної освіти має стати вивчення та упровадження в навчальний процес як вітчизняного так і зарубіжного досвіду. В Україні продовжує реалізацію українсько-канадський проект «Впровадження інклюзивної освіти в Україні», реалізація якого триває спільно з громадськими організаціями. Так, у рамках проекту внесено зміни у законодавчі та нормативно-правові акти з питань освіти дітей з особливими освітніми потребами, розроблено відповідні програми з навчання педагогічних працівників. Усе це призводить до необхідності створення у школах, та в системі загальної освіти такого середовища, яке дозволить даній категорії дітей отримувати знання й успішно соціалізуватися у середовищі. Виникає необхідність у становленні й нормалізації системи взаємовідносин й взаємодії усіх учасників навчального процесу задля успішної інтеграції дітей з порушеннями розвитку в освітнє середовище.

Порушення взаємодії між учасниками освітньої системи, а саме: педагогами та учнями, є досить розповсюдженим явищем. Особливу увагу слід приділити особливостям взаємодії педагогів та учнів з порушеннями розвитку. В даній статті розглядається категорія дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) молодшого шкільного віку. Включаючи дітей з психофізичними вадами до інклюзивних й інтегрованих класів виникає необхідність в організації міжособистісного спілкування даної категорії дітей з однолітками й вчителем. Адже дуже часто, особливо у молодшому шкільному віці, у взаємодії дітей та педагогів виникають бар'єри міжособистісного спілкування. Через уразливість вищої нервової діяльності, підвищену астенічність, незрілість емоційно-вольової сфери дітей із затримкою психічного розвитку, будь-який негативний вплив з боку освітньої системи може призвести до відмови від навчання, порушенню міжособистісних відносин [3, с. 136]. Для дітей молодшого шкільного віку вчитель є значущою особистістю, будучи для дитини авторитетом, тому вибір останнім неправильного стилю спілкування з дитиною може призвести

до виникнення дидактогеній, що є розповсюдженим явищем у наш час. Терміном дидактогенії позначають негативний психічний стан дитини, викликаний порушенням педагогічного такту з боку вчителя. Виявлено, що дидактогенія може стати причиною розвитку неврозу [1, с. 89]. До проявів порушення педагогічного такту з боку вчителя можна віднести: зневажливе, несправедливе, упереджене відношення до учня, привселюдне висміювання та осуд його відповідей, поведінки, зовнішнього вигляду, здібностей, грубе та принизливе ставлення. Дослідження у галузі проблеми дидактогеній виявили загальні тенденції порушення педагогічного такту з боку вчителя: відсутність готовності вчителя до врахування й адекватної оцінки стану дитини, негнучке використання педагогічних прийомів та методів, недостатнє врахування індивідуальних особливостей школярів, особливо з порушеннями розвитку. Таким чином, виникла необхідність у дослідженні дидактогеній у дітей із ЗПР, які навчаються в різних типах навчальних закладів: в інклюзивних, інтегрованих класах, та спеціалізованих навчальних закладах. Особливу увагу слід приділити інклюзивним класам, адже саме вони сприяють успішнішій соціалізації дітей з порушеним розвитком, дають можливість даній категорії дітей реалізувати себе у суспільстві й почувати себе впевнено серед інших людей. Інклюзивні класи дають можливість дітям з типовим розвитком «прийняти» й відноситися з повагою до тих дітей, які відрізняються від них, дати зрозуміти те, що ці діти мають свої особливості, та незважаючи на це, зрозуміти, що вони такі ж учні як і діти з типовим розвитком, й мають можливість гідно функціювати у суспільстві.

Вивченню проблеми дидактогеній були присвячені роботи таких вітчизняних дослідників: К. Платонов, В. Давидов, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, М. Галагузова, В. Гурин, Н. Гуткіна, Е. Дегтярьов, А. Дубровський, П. Підкасістий. Ними були описані причини виникнення, різноманітні форми прояву дидактогеній. Безпосередньо термін «дидактогенія» був введений психогігієністом К. Платоновим, який вивчав психологічний вплив учителів та учнів один на одного у 60-ті роки XX століття. В працях Д. Ісаєва, Н. Жутикової класифіковані різноманітні психогенні ситуації у школі. Виникнення дидактогеній унаслідок конфліктів були досліджені В. Журавльовим, М. Рибаковою, В. Митюк. Дидактогенії пов’язують з порушенням педагогічного такту, відсутністю емпатії, несформованістю комунікативних навичок, що утруднюють процес педагогічного спілкування такі дослідники: І. Страхов, Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Роджерс, Є. Рогов та інші. У спеціальній психології вивченням окремих складових компонентів дидактогеній займалися такі дослідникі: В. Мухіна, І. Кулагіна, А. Медвєдєва, О. Мартиненко, С. Архіпова.

Проблема дидактогеній найбільш актуальною є у молодшому шкільному віці, адже саме у цей період навчання стає найважливішим фактором розвитку дитини (вчитель – суб’єкт, який його здійснює).

Вивчення причинно-наслідкових зв'язків у такому явищі як дидактогенія, визначення зовнішніх та внутрішніх факторів детермінації дидактогеній, вплив їх на поведінку дитини вже були предметом вивчення дослідників, однак недостатньо висвітленими залишаються питання дидактогеній у дітей із ЗПР, особливо тих категорій дітей, що навчаються в різних типах навчальних закладів: в інклюзивних класах, інтегрованих класах, та спеціалізованих навчальних закладах. Недостатньо розробленими залишаються й практичні рекомендації щодо організації навчання школярів, яке буде виключати, або зводити до мінімуму небажані наслідки для подальшого розвитку дітей із ЗПР.

Мета дослідження – виявлення особливостей прояву дидактогеній у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, та стилі спілкування педагогів з ними.

Вивчення явища дидактогенії, яке є тотожним поняттю шкільної дезадаптації, розкривається у визначенні його структурних елементів, складовими компонентами яких є: ставлення до вчителя, інтерес та мотивованість до навчальної діяльності, конфліктність, здатність до фантазування, агресивна поведінка, труднощі у встановленні контактів з оточуючими (А. Медвєдєва, О. Мартиненко, С. Архіпова) [4, с. 4].

Визначивши методологічний інструментарій для діагностики шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку та особливостей стилю спілкування педагогів з учнями, що мають інтелектуальні недоліки (ЗПР) і з тими, що розвиваються нормально, та проаналізувавши результати дослідження були порівняні особливості шкільної ситуації навчання, як двостороннього процесу взаємодії педагога з учнем, у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР та типовим розвитком у навчальних закладах різних типів; також були виявлені стилі спілкування педагогів з дітьми зазначених категорій, та моделі навчання (інклюзивне, інтегроване, спец. класи), що є комфортними для навчання дитини молодшого шкільного віку із ЗПР.

В результаті дослідження були використані такі методики як: «Анкета для вчителів початкових класів», опитувальник «Психологічний портрет вчителя» за З. Резапкіною та Г. Резапкіною, проективна методика «Школа звірів» за Т. Нєжновою, фрагменти з зображенням навчальної діяльності з методики Р. Жиля «Фільм-тест», та методика «Незавершені речення» за Ж. Нюттеном та О. Орловим.

Для діагностики особливостей прояву дидактогеній або шкільної дезадаптації було виділено три серії експериментального дослідження, які були спрямовані на: дослідження вибору вчителями приорітетного стилю взаємодії з учнями початкових класів; вивчення проявів або передумов виникнення дидактогеній на основі складових її компонентів; відношення дитини до вчителя й до навчальної діяльності загалом; пріоритети, прагнення та мотиви навчальної діяльності учнів. Діагностичні методики відповідали віковим та інтелектуальним особливостям учнів.

За результатами проведення методики тест-опитувальник «Психологічний портрет вчителя» за З. Резапкіною та Г. Резапкіною та «Анкета для вчителів початкових класів», яка була розроблена та адаптована за методиками Т. Клюєвою, В. Бойко та І. Юсуповою, були виявлені такі результати: спілкування з колегами є пріоритетним як для вчителів загальноосвітніх (100%), й інклюзивних класів (100%), так і для більшості вчителів інтегрованих класів (66,7%), такі показники свідчать про групову залежність від думки колег, що пояснюється низькою самооцінкою вчителів. У відношеннях з таким вчителем діти почувають себе некомфортно, напружено, не бачать в цій дорослій людині союзника. Лише декілька вчителів інтегрованих класів (33,3%) віддають перевагу спілкуванню з дітьми, що свідчить про гуманістичну направленість педагога, й безумовне прийняття учнів. Нестабільний психоемоційний стан притаманний більшості вчителів загальноосвітніх (66,7%), й інклюзивних класів (66,7%), та меншої кількості вчителів інтегрованих класів (33,3%) що може пояснюватися підвищеною вродженою чутливістю нервової системи, неблагополучним збігом обставин, й особистісними особливостями, які визначають неадекватну реакцію на даний збіг. Неблагополучний психоемоційний стан зустрічається у деяких вчителів інклюзивних класів (33,3%), частіше за все він проявляється у вигляді гострої реакції на дратівливі чинники; низькою емоційної стійкістю; тривожністю й наявністю психосоматичної симптоматики. Благополучний психоемоційний стан притаманний вчителям загальноосвітніх (33,3%) й інтегрованих (66,7%) класів. Така емоційна стабільність, передбачуваність і працездатність вчителя благотворно впливають на психологічний клімат у школі й класі. Висока самооцінка, яка сприяє створенню на уроці атмосфери живого спілкування, передбачає тісний контакт з учнями й можливість надання їм психологічної підтримки, притаманна вчителям інтегрованих класів (66.7%). Низька самооцінка спостерігається у деяких вчителів загальноосвітніх (33,3%) й інклюзивних (33,3%) класів. Таким педагогам властиво принижувати значення особистості іншої людини та підвищувати власну самооцінку за рахунок учнів. Більшість вчителів загальноосвітніх (66,7%) й інклюзивних класів (66,7%), й невелика кількість вчителів інтегрованих класів (33,3%) мають нестійку самооцінку, яка залежить від збігу обставин. Таким чином, під час творчого підйому вчитель добре взаємодіє з учнями, а під час пригніченого стану – негативно впливає на учнів, таким чином учні не можуть цілковито довіряти такому вчителю, й будувати повноцінні товариські стосунки з вчителем. Виявлено, що прихильниками авторитарного стилю спілкування й виховання дітей є вчителі загальноосвітніх (66,7%) й інклюзивних класів (66,7%). На уроках таких вчителів діти відчувають себе незатишно, втрачають активність і самостійність, їх самооцінка падає. Можливі конфліктні ситуації. Авторитарний стиль в чистому вигляді являє собою стресову виховну

стратегію, осоливо для учнів із затримкою психічного розвитку. Ліберально-поступливий стиль спілкування обирають вчителі як загальноосвітніх (33,3%), інклюзивних (33,3%), так і інтегрованих класів (33,3%). Такий педагог здійснює організацію та контроль діяльності учнів без системи, виявляє нерішучість і коливання, відчуває почуття залежності від учнів. Для цих педагогів характерна низька самооцінка, почуття тривоги і невпевненості в собі, незадоволеність своєю роботою, що також негативно відображається на взаєминах з учнями. Лише вчителі інтегрованих класів (66,7%) використовують у своїй педагогічній діяльності демократичний стиль спілкування з учнями, що є більш ефективним способом спілкування та виховання дітей із ЗПР. Високий рівень суб'єктивного контролю спостерігається у вчителів загальноосвітніх (33,3%), інклюзивних (66,7%) і інтегрованих класів (100%). Такі люди приймають на себе відповідальність за все, що відбувається в їхньому житті, пояснюючи це своїм характером і вчинками, а не зовнішніми обставинами (допомога або перешкоди з боку інших людей і обставин). Низький рівень суб'єктивного контролю бачимо у деяких вчителів загальноосвітніх класів (66,7%). Ступінь задоволеності своєю професійною діяльністю є вкрай низькою, такі педагоги більш за інших схильні до феномену «згоряння». Й лише у невеликої кількості педагогів інклюзивних класів (33,3%) спостерігається несформованість суб'єктивного контролю, що свідчить про недостатню сформованість відповідальності за відносини й обставини свого життя.

Таким чином, показники за різними шкалами педагогів різних навчальних закладів значно відрізняються один від одного.

Для підтвердження або спростування отриманих даних за першою методикою було проведено анкетування вчителів. Дані, які стосуються вибору стиля спілкування вчителя з дітьми були підтверджені, більшість вчителів загальноосвітніх (66,7%) й інклюзивних класів (66,7%) вважають, що організація дисципліни, наказовий тон спілкування є припустимими у вихованні й навчанні усіх категорій дітей. Деякі вчителі (22,2%) утрималися від відповіді на запитання, що стосується методів стимулювання активності дитини, й дали відповідь «не знаю», це явище можна коментувати як відсутність в педагогічній практиці методів стимулювання взагалі, або як рідке використання останнього. Що стосується очікуваня вчителів від власного класу, то, переважна більшість відповідей була «успішності у навчанні», частіше за все вона була аргументована наявністю атестаційних комісій, від яких залежать педагоги, таким чином цю відповідь можна коментувати як перевага до відносин з колегами, а не з учнями, переважне бажання до організації та налагодження дисципліни, ніж міжособистісних стосунків учнів та з учнями, що знаходить своє підтвердження у попередній методиці. Також було виявлено, що деяка кількість вчителів підтримують ініціативу інклюзивного навчання (77,8%), інша частина (22,2%) – неоднозначно відноситься до інклюзивного навчання, й аргументують свою точку зору

тим, що діти із ЗПР відразу потрапляють до лав невстигаючих, нерозуміють навчальний матеріал, унаслідок чого-порушують дисципліну, але, у той же час, вони, знаходячись в колективі дітей з типовим розвитком, орієнтуються на таких учнів, й прагнуть покращити свої результати. Даний феномен, за Л. Виготським називаеється «орієнтування на успішного учня», що можна побачити в інклюзивних класах.

Аналізуючи отримані результати можна зробити висновок, що для більшості вчителів притаманна низька самооцінка, залежність від думки колег, нестабільність психоемоційного стану, та низький рівень суб'єктивного контролю. Також переважна більшість вчителів загальноосвітніх та інклюзивних класів використовувють у своїй педагогічній діяльності авторитарний стиль спілкування з дітьми, що є неприпустимим, адже за усіма показниками, даний стиль є антипедагогічним й являється однією з причин, що викликають дидактогенії у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. До використання ліберально-поступливого стилю спілкування припускається невелика кількість вчителів усіх класів, хоча даний стиль спілкування й не викликає виникнення дидактогеній, він також є неприпустимим у спілкуванні з дітьми. До демократичного стилю припускаються лише вчителі інтегрованих класів, що є важливим у правильному вихованні дітей із ЗПР. Таким чином, дітям із ЗПР комфортніше за все буде навчатися в інтегрованих класах, де вчителі організують найбільш сприятливу атмосферу для навчання.

За результатами проведення методики «Школа звірів» за Т. Нєжновою, та фрагментів з зображенням навчальної діяльності з методики Р. Жиля «Фільм-тест» було визначено, що у дітей із ЗПР, які навчаються в інклюзивних класах є більше передумов до виникнення дидактогеній, що можна побачити в ряді специфічних проявів: стосунки з вчителем у них є більш напруженими, ніж в учнів інтегративних класів; спостерігаються прояви агресивної поведінки, конфліктності й труднощі у встановленні контактів з оточуючими. Що стосується інтересу та мотивованості до навчальної діяльності, то вони менш вираженими є в учнів із ЗПР, які навчаються в інтегрованих класах, та спеціалізованих освітніх закладах. Це може бути пов'язано з відсутністю учнів з типовим розвитком у класах, які своєю успішною навчальною діяльністю мотивували б цих дітей до навчання. Таким чином можна зробити висновок, що інклюзивні класи стимулюють дітей з порушеним розвитком до самовдосконалення, але в той же час, педагогічний процес, який передбачає взаємодію вчителя з учнями та прийоми викладання матеріалу потребують значних змін.

За допомогою методики «Незавершені речення» за Ж. Нюттеном та О. Орловим було виявлено, що діти із ЗПР, що навчаються в інклюзивних класах мають пріоритетним ігрову діяльність замість навчальної, через свою неуспішність у навчальній діяльності, вони мають занижену самооцінку. Але, знаходячись у колективі дітей з типовим

розвитком, вони мають зовнішні мотиви до навчання, хочуть бути такими, як їх успішні однолітки, й через те вони змагаються за успішність й вірять у те, що стануть такими, як їх однокласники. Під час проведення методики, більшість дітей відмічали: «Поганий учень це той, хто погано навчається, погано читає й пише»; «гарний учень не бавиться, гарно читає й пише, його не ругають»; «я хотів би щоб мене більше хвалив учитель, щоб менше сердився на мене»; «я люблю навчатися»; «я не хотів би, щоб мене у школі наказували»; «якщо я неуважний на уроці, я погано пишу, погано поводжу себе, балакаю»; «мені цікаво на уроках, коли ми пишемо й читаємо»; «мені цікаво, коли у нас малювання, труд, я не люблю математику, читання». Дана категорія дітей не виокремлює особистісні якості під час надання характеристики особистості; дуже часто діти вказують на те, що якщо б у них була певна якість, або матеріальний предмет, то вони змогли б навчатися набагато краще ніж зараз; такі діти недостатньо усвідомлюють правила поведінки; порушують дисципліну на уроці, за рахунок чого намагаються привернути до себе увагу, але у той же час вони прикладають зусилля, хоча й мінімальні, задля кращого навчання.

Діти, які навчаються в інтегрованих класах й спеціалізованих навчальних закладах також, як і учні інклюзивних класів мають пріоритетним ігрову діяльність замість навчальної. Однак у даної категорії дітей є свої особливості: у них немає тих зовнішніх мотивів до навчання, що є у дітей, які навчаються в інклюзивних класах, й менша кількість з них намагається налагодити своє навчання, більшість учнів цікавить ігрова діяльність. Інтерес та мотивованість до навчальної діяльності, є менш вираженими у цих учнів. Під час проведення методики, більшість дітей відмічали: «більш за все у школі я люблю перерви»; «більш за все у школі я люблю поїсти, погратися»; «у школі завжди треба думати, мені це набридає», «у школі треба читати, писати»; «у школі треба навчатися, а мені іноді хочеться погратися вдома своїми іграшками», тільки декілько учнів відмітили, що їм подобається навчання. Тобто, діти не бажають прикладати зусилля для свого навчання, їм нема на кого орієнтуватися у цій діяльності, незважаючи на це, такі діти мають менше проблем з самооцінкою й спілкуванням з однолітками, ніж діти із ЗПР з інклюзивних класів, адже у класі немає дітей з типовим розвитком, які могли б пригнічувати їх, та насміхатися з них.

Діти із типовим розвитком, навчаючись у школі, бачать пріоритетним саме навчальну діяльность, тобто у них є сформованою внутрішня позиція школяра, згідно з віковими нормативами психічного розвитку дітей за Л. Виготським, Д. Ельконіним. Більшість дітей відмічали, що: «Вчителі полюбляють дітей, які не задираються, слухняні, добрі, хороші, гарно навчаються, роблять домашні завдання, не бояться вчителя, не бігають по класу, стараються»; «Я полюбляю вчитися, тому що я стану розумнимй зможу працювати вчителем»; «мені цікаво на уроках, тому що там постійно розповідають щось цікаве»; «я завжди

уважно слухаю вчительку; я ніколи не відволікаюся, навіть якщо мені не цікаво»; «мені не подобається у школі те, що вчителі ругають дітей, за погану поведінку». Таким чином, діти з типовим розвитком, які є успішними у навчальній діяльності глибше, ніж діти із ЗПР розуміють певну проблему, при оцінюванні інших учнів оперують особистісними якостями людей, і мають пріоритетним налагодження дисципліни.

Таким чином, проведення експериментального дослідження показало, що у дітей із ЗПР, які навчаються в інклюзивних класах, вірогідність виникнення дидактогеній та проявів шкільної дезадаптації є більшою, ніж у інших категорій дітей. Це може бути пов'язано з особливостями діяльності вищої нервової системи та розладами у розвитку емоційно-вольової сфери даної категорії дітей. Навчаючись разом із дітьми з типовим розвитком діти із ЗПР мають зовнішню мотивацію до навчання, через що й прагнуть стати кращими, незважаючи на свою неуспішність у навчальній діяльності. Діти, які навчаються у спеціалізованих навчальних закладах та інтегративних класах мають менший показник виникнення дидактогеній, порівняно з учнями інтегрованих класів. Це пов'язано з менш вираженим інтересом та мотивованістю до навчальної діяльності даної категорії дітей, відсутності дітей з типовим розвитком у класі. Більшість з цих учнів цікавить ігрова діяльність, й менша кількість дітей намагається налагодити своє навчання.

На основі отриманих даних щодо вибору стилів спілкування педагогів з дітьми було виявлено, що більшість вчителів інклюзивних класів, серед стилів спілкування з дітьми, обирає авторитарний з елементами ліберально-поступливого, який є менш ефективним, у вихованні та навчанні дітей із ЗПР, й у більшості випадків сприяє виникненню дидактогеній. Більшість вчителів спеціалізованих навчальних закладів та інтегрованих класів серед стилів виховання й спілкування обирають авторитарний з елементами демократичного, що є найбільш сприятливим для успішного навчання дітей із ЗПР.

Отже, діти із ЗПР, які навчаються в інклюзивних класах більш ніж інші категорії дітей підвержені появленню дидактогеній й проявів дезадаптації, адже, знаходячись у класі з дітьми з типовим розвитком, вони є менш успішними у своїй навчальній діяльності, хоча, незважаючи на це, вони прагнуть стати кращими; у більшості вчителів інклюзивних класів стилем спілкування з дітьми є авторитарний з елементами ліберально-поступливого, який є менш ефективним, а іноді й неприпустимим у вихованні дітей взагалі, а особливо – з дітьми із затримкою психічного розвитку, що й відіграє важливу роль при виявленні проявів дидактогеній.

Список використаної літератури

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 2009. – 192 с. **2. Дмитренко Я. В.** Профилактика

дидактогений у младших школьников / Я. В. Дмитренко, С. А. Архипова. – Краснодар, 2009. – 4 с. **3. Кулагина И. Ю.** Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М. : ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с. **4. Мартиненко О. А.** Корекція дезадаптивної поведінки молодших школярів / О. А. Мартиненко. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – С. 76. **5. Мухина В. С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

Мухіна А. Ю. Особливості взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу при різних моделях його організації

У статті розглядається проблеми виникнення та прояву дидактогеній у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, які навчаються в різних типх навчальних закладів, а саме: в інклюзивних класах, інтегрованих та спеціалізованих навчальних закладах. Здійснено аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури з метою з'ясування стану вивчення проблеми дидактогеній, узагальнення та систематизації теоретичних положень. Було проаналізовано стан проблеми дидактогеній в наш час та обрано методологічний інструментарій для діагностики шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку та особливостей стилю спілкування педагогів з учнями, що мають інтелектуальні недоліки (ЗПР) і з тими, що розвиваються нормально. Зазначено, що особливості шкільної ситуації навчання, як двостороннього процесу взаємодії педагога з учнем, у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР та типовим розвитком у навчальних закладах різних типів(в інклюзивних класах, інтегрованих та спеціалізованих навчальних закладах) є різним. Виявлені та обгрунтовані найбільш комфортні моделі навчання та стилі спілкування вчителів з дітьми різних типів навчальних закладів. Визначені основні напрямки подолання проблеми дидактогенії в різних типах навчальних закладів.

Ключові слова: дидактогенії, інклюзія, інтеграція, затримка психічного розвитку, стилі спілкування.

Мухина А. Ю. Особенности взаимодействия между субъектами педагогического процесса при различных моделях его организации

В статье рассматриваются проблемы возникновения и проявления дидактогений у детей младшего школьного возраста с ЗПР, которые обучаются в разных типах образовательных учреждений, а именно: в инклюзивных классах, интегрированных и специализированных типах обраовательных учреждений. Осуществлен анализ общей и специальной психолого-педагогической научной литературы с целью выяснения состояния изучения проблемы дидактогений, было произведено обобщение и систематизация теоретических данных. Было проанализировано состояние проблемы дидактогений в настоящее время

и выбран методологический инструментарий для диагностики школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста и выбора учителями определенных стилей общения с детьми, которые имеют нарушения интеллекта (ЗПР) с детьми с типичным развитием. Указано, что особенности школьной ситуации обучения, как двустороннего процесса взаимодействия педагогов с учениками разных типов образовательных учреждений (инклюзивных классов, интегрированных и специализированных типах образовательных учреждений) являются разными. Определены и обоснованы наиболее комфортные модели обучения и стили общения учителей с детьми, которые обучаются в разных типах образовательных учреждений. Определены основные направления преодоления проблемы дидактогении в разных типах образовательных учреждений.

Ключевые слова: дидактогении, инклюзия, интеграция, задержка психического развития, стили общения.

Mukhina A. Y. Comparison of pedagogical interaction teachers and pupils in different organization models pedagogical education

In the (following) article are described the problems of the violation of pedagogical tact with children with mental retardation in the primary school. Represented the analysis of the researches of the particular manifestations in children violations pedagogical tact in different types of educational institutions: inclusive classes, integrated and special types of educational institutions. Made the analysis of the general and special psychogical and pedagogical literature. There were check the condition of the studying problem about school disadaptation, and had been produced generalization and systematization of theoretical results. Stated that the singularities the school learning situation, as a bilateral process of interaction of teachers with pupils of different types of educational institutions (inclusive classes, integrated and specialized types of educational institutions) are different. Been highlighted styles of communication of teachers with pupils who are the most favorable for a better development of the child with mental retardation. There are determined and proved. Determined and proved the most comfortable learning model and communication styles of teachers with children who are studying in different types of educational institutions.

Key words: violation of pedagogical tact, inclusion, integration, mental retardation, styles of communication.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378:[001.891+004.85]

В. В. Прошкін, І. О. Прошкіна

НАВЧАННЯ, ЗАСНОВАНЕ НА ДОСЛІДЖЕННЯХ: ВІД ІДЕЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ

«Той, хто відчув у собі дослідника, стає майстром» – це відоме висловлювання В. Сухомлинського [1, с. 28] як найкраще характеризує важливість формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів і магістрів у процесі фахової підготовки. Згадаємо й про інший надпис: «Освіта без науки неможлива», що знаходиться на стінах Болонського університету – найстарішого неперервно існуючого університету Європи (1088 р.). Саме він яскраво розкриває сутність науки як основи усталеного розвитку вищої освіти.

Дійсно, основною ідеєю професійної підготовки магістрів і бакалаврів у сучасному університету є навчання, засноване на дослідженнях. Ця ідея не новою та декілька століть успішно реалізується в провідних зарубіжних університетах. Розвиток освіти та науки в них постає єдиним комплексним процесом, у якому професійна підготовка майбутніх фахівців і власні університетські дослідження тісно інтегровані, постають єдністю набуття та передачі знань молодому поколінню.

Ґрунтовний аналіз стану таких інтеграційних процесів у вищій школі дозволив узагальнити та виокремити шляхи вирішення зазначеної проблеми: вплив наукової діяльності викладача вищої школи на якість підготовки фахівців (О. Глущенко), підготовка фахівців технічних наук в умовах використання поєднання науки, освіти та виробництва (А. Козлов, З. Сазонова, Ю. Шагіна), інноваційна діяльність у системі військової професійної освіти (В. Чернолєс), інтеграція науки, освіти та практики в умовах університетського освітнього округу (С. Якушева), позанавчальна наукова діяльність як основа адаптації студентів ВНЗ (П. Васильєв), інтеграція навчальної та практичної діяльності як чинник підвищення професійної компетентності студентів-заочників (О. Загора), форми здійснення поєднання освіти, науки та виробництва в зарубіжних університетах (Є. Неборський, Б. Супян), система наукової діяльності ВНЗ на засадах модельного, системного, синергетичного, прогностичного, інформаційного підходів (Ю. Козловський). Разом з тим, у зазначених роботах подано результати досліджень із залучення студентів до наукової діяльності в позанавчальний час. Досьогодні сутність навчання, заснованого на дослідженнях, висвітлено недостатньо. Це й стало метою нашої статті.

Перш за все зазначимо, що дослідницьке навчання або навчання, засноване на наукових дослідженнях (англ. *research-based education*), є пріоритетним у діяльності провідних зарубіжних університетів. Головною характеристикою такого навчання є підготовка бакалаврів і

магістрів в умовах науко зорієнтованого освітнього середовища, що реалізується на кафедрах, в університетських науково-дослідницьких інститутах, центрах, лабораторіях і спрямоване на формування в студентів вмінь застосовувати знання з різних галузей задля вирішення конкретних науково-дослідних, практичних завдань.

Цікаво, що в XX ст. найбільша кількість наукових відкриттів була здійснена саме в університетських наукових центрах, адже стратегія розвитку об'єднаної Європи побудована на використанні трикутника знань – освіти, досліджень та інновацій.

Дійсно, навчання, засноване на практико зорієнтованих спільних наукових дослідженнях викладачів і студентів, дозволяє виробляти нові знання та поширювати їх через інноваційну діяльність. Його характерними особливостями є наступні положення:

- засвоєння студентами базових компетентностей дослідницької та інноваційної діяльності;
- активне залучення студентів для проведення досліджень, у тому числі за фінансованими програмами, проектами, грантами;
- залучення більшості викладачів у дослідницьку та інноваційну діяльність, яка є пріоритетною щодо викладацької; формування інноваційних структур університетів.

Завданнями навчання, заснованого на дослідженнях, ми вважаємо розвиток:

- продуктивної діяльності студентів;
- самостійності освоєння нових знань і досвіду;
- активної пошукової позиції;
- операцій мислення;
- критичного мислення.

Ідея дослідницького навчання окреслена в багатьох нормативно-правових документах і відповідає основним положенням Закону України «Про вищу освіту» [2], де, зокрема, зазначено, що наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у ВНЗ є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти (стаття 65). Відповідно до «Великої хартії університетів» [3], освітній процес в університетах має бути невіддільним від дослідницької діяльності. Найважливішим положенням Європейської асоціації університетів є те, що університетам необхідно зберігати нерозривний зв'язок з дослідницькою діяльністю, навчати студентів методам організації та проведення досліджень, розвивати в них навички критичного мислення.

Із історії відомо, що впродовж XIX – XX ст. у Європі з'являлися індустріальні лабораторії, що систематично використовували результати науки для пошуку нових технічних рішень. До середини XIX ст. лабораторії та інститути, які мали в розпорядженні дослідницьку базу та проводили навчальну діяльність, стали важливою частиною

організаційної освітньої структури ВНЗ. Так, в університетах Німеччини, а пізніше інших країн студентів залучали до досліджень як стажистів-дослідників, виконавців конкретних робіт. Викладання поєднували з процесом дослідження, а навчанню надавали характер дослідницького процесу. У 1809 р. Вільгельм фон Гумбольдт (німецький філолог, філософ, мовознавець, державний діяч, дипломат, засновник першого в світі класичного університету в Берліні), наголосив на принципі єдності освіти та науки. На думку вченого, джерелом розвитку університету повинні бути природничі науки та дослідження, що припускають особливі взаємовідносини між викладачами та студентами, які перетворюються на дослідників-колег у спільному пошуку істини у формі нового знання. Отже, представники різних наукових шкіл Німеччини, а пізніше й інших європейських країн позитивно сприйняли ідею реалізації освіти через наукові дослідження.

Класичним прикладом, який свідчить про роль ідей Гумбольдта, може служити хімічна лабораторія Юстуса Лібіха в університеті Гессена (німецький хімік, президент Баварської академії наук, один із засновників агрохімії). У процесі розвитку власних дослідницьких інтересів Ю. Лібіх формулював нові проблеми для студентських досліджень. Концентруючись на питаннях, що становили коло інтересів ученого, студенти працювали з урахуванням власних інтересів і здібностей. Значний контингент студентів-хіміків забезпечив лабораторії вагомі конкурентні переваги серед інших аналогічних дослідницьких центрів.

У наш час навчання, засноване на дослідженнях, реалізується не лише в країнах, де університети традиційно є основою національної дослідницької та інноваційної систем (США, Великобританія, Канада та ін.), але й там, де дослідницька робота зосереджена в академічних і галузевих інститутах (Німеччина, Франція, Фінляндія та ін.).

Сучасні зарубіжні університети – провідні освітньо-науково-виробничі комплекси, що об’єднують навчальні та дослідницькі інститути, коледжі, факультети, кафедри, проблемні лабораторії, школи-лабораторії, конструкторські та технологічні бюро. Проведення наукових досліджень і професійна підготовка бакалаврів і магістрів є головними функціями університетів майже всіх країн світу.

Освіта, яка ґрунтується на наукових дослідженнях, є однією з найбільш сильних сторін сучасних університетів. Вони забезпечують розвиток науки на всіх етапах освітнього процесу, дозволяючи студентам набувати досвіду науково-дослідної роботи та підвищувати інтерес до неї як можливої майбутньої професії через підготовку наукових повідомлень, складання портфоліо, створення індивідуальних дослідницьких проектів, організацію публічних презентацій, використання «кейсів», роботу з «підготовленими питаннями» тощо.

Одним із популярних алгоритмів здійснення дослідницького навчання є 5-ти кроковий алгоритм А. Осборна, відомого американського діяча в галузі реклами, автора креативної техніки, що отримала назву

«мозковий штурм»:

1. Визначення проблеми, її формулювання з різних точок зору.
2. Пошук фактів, які уточнюють проблему та її значущість.
3. Пошук ідей.
4. Пошук рішень (ідеї підлягають аналізу та оцінці, вибираються найкращі).
5. Визнання знайденого рішення іншими учасниками.

Останнім часом ідеї навчання, заснованого на дослідженнях, активно розпочинають упроваджуватися в українських університетах. Так, починаючи з 2014 р. у Київському університеті імені Бориса Грінченка реалізується «План переходу до навчання, заснованого на дослідженнях» [4]. Його метою є визначення системи заходів, спрямованих на розвиток наукового мислення студентів щодо продукування нових ідей, формування відповідальних і мобільних дослідників, здатних до інновацій, дослідницької діяльності, ефективного вирішення наукових і соціальних проблем міждисциплінарним способом у відповідності до потреб сучасного суспільства.

За своїм змістом розроблені заходи охоплюють різні сфери життєдіяльності студентів в університеті, ґрунтуються на принципах наукової творчості, відкритості, рівності прав, добровільності та можуть бути розподілені на три рівні: організаційний, змістово-методичний та інформаційний.

У межах організаційного рівня в університеті реалізується низка заходів: започаткування електронного видання «Студентські наукові розвідки: пошуки та ініціативи» Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених для апробації наукових здобутків студентів, що передбачає наявність різних серій (секцій) відповідно до напрямів підготовки студентів; розширення мережі баз практик студентів за рахунок включення ЗНЗ, які здійснюють експериментальну діяльність, науково-дослідних інститутів, наукових бібліотек, інших наукових установ; розвиток серед студентів міжкультурного діалогу та обміну знаннями в межах грантових програм; проведення презентацій наукових досліджень кафедр і структурних підрозділів університету з метою залучення студентів до наукової роботи; створення університетського банку міждисциплінарних дослідницьких проблем; запровадження конкурсу наукових проектів, що виконуються за рахунок коштів університету та ін.

Окреслимо заходи змістово-методичного рівня: у рамках змістового наповнення освітніх програм передбачення міждисциплінарних тем, до виконання яких будуть залучені студенти; створення робочих груп для розроблення змісту освітньо-наукових програм підготовки магістрів відповідно до вимог Закону України «Про вищу освіту»; оновлення тематики індивідуальних науково-дослідних завдань, курсових, бакалаврських, магістерських робіт, що відповідає напряму науково-дослідної діяльності кафедри; залучення студентів до виконання

практико зорієнтованих наскрізних досліджень протягом усієї університетської підготовки; доповнення предметів з методології та методики проведення наукових досліджень темами «Етика наукових досліджень» та «Психологічні особливості творення наукових текстів» на другому рівні вищої освіти (магістратура); оновлення критеріїв оцінювання курсових, бакалаврських, магістерських робіт, зокрема враховуючи питому вагу дослідницького компоненту, створення елементів нових знань; передбачення в навчальних планах можливості для студентів, які виявляють інтерес і схильність до науково-дослідної роботи, виконувати бакалаврську роботу як альтернативу випускному комплексному іспиту; запровадження в межах навчальних дисциплін нових форм організації науково-дослідної діяльності (виступ на міні-конференції; виконання групових дослідницьких проектів; підготовка наукових есе, аналітичної записки; доповідь удвох; конкурс рефератів; ділова, рольова гра тощо), що спрямовані на розвиток наукового та критичного мислення; створення наукових груп студентів для підготовки та захисту бакалаврських і магістерських робіт у формі спільних наукових проектів, спрямованих на вирішення проблем освіти; оновлення змісту навчальних програм (семінарські та практичні заняття), програм виробничих практик завданнями дослідницько-пошукового характеру; активізація роботи студентських наукових гуртків при кожній випусковій кафедрі через актуалізацію дослідницьких питань відповідно до профілю кафедри; налагодження співпраці між викладачами випускових кафедр, співробітниками науково-дослідних лабораторій та відповідними студентськими науковими гуртками; упровадження в освітній процес рейтингу наукової роботи студентів, передбачивши в ньому два рівні: базовий (обов’язковий для всіх студентів) і високий (для студентів, які виявляють особливу схильність до науки); проведення конкурсу студентських інноваційних ідей та ін.

На інформаційному рівні передбачено наступні заходи: проведення методологічних семінарів для науково-педагогічних працівників для роз’яснення шляхів переходу до нової парадигми, розроблення методичних рекомендацій; створення сайту Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених; проведення інформаційних занять і семінарів задля формування у студентів навичок роботи з наукометричними базами даних; орієнтація студентів на використання внутрішніх електронних інформаційних ресурсів університету (електронних каталогів, репозиторіїв, електронних навчальних курсів тощо) при написанні кваліфікаційних та наукових робіт; інформування студентів про необхідність перевірки магістерських досліджень через систему «Антиплагіат» та внесення до банку магістерських робіт університету; залучення студентів до участі в існуючих і нових Вікі-проектах; доповнення структури навчального портфоліо студента запитаннями, які відображають його наукові здобутки та ін.

Зрозуміло, що студенти, які залучаються до реалізації навчання, заснованого на дослідженнях, повинні мати достатній рівень мотивації до такої діяльності. Тому постає питання окреслення переваг зазначеного навчання. На наш погляд, навчання, засноване на дослідженнях, підвищує соціальний статус студента-науковця, сприяє формуванню у студентів дослідницьких умінь і навичок на засадах мобільності та відповідальності, наукового мислення, дослідницької етики, здатності до інновацій, допомагає брати участь у міжнародних заходах наукової конкуренції (конкурсах, семінарах, олімпіадах, грантах), виконувати наукові проекти, спрямовані на вирішення різних проблем соціально-економічного характеру та ін.

Отже, навчання, засноване на дослідженнях, є не самоціллю, а невід'ємним складником професійної підготовки кваліфікованих магістрів і бакалаврів, які мають достатній рівень дослідницької компетентності, що дозволяє успішно вирішувати професійні, наукові, педагогічні, соціальні та інші практичні завдання. Упровадження ідеї навчання, заснованого на дослідженнях, у практику діяльності провідних університетів України є предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаної літератури

1. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1982. – 206 с. **2. Закон** України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. **3. Magn**a Charta Universitatum [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.euroosvita.net/?category= 17&id= 1049. **4. План** переходу до навчання, заснованого на дослідженнях, у Київському університеті імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kubg.edu.ua/informatsiya/naukovtsyam/podiji/234234.html.

Прошкін В. В., Прошкіна І. О. Навчання, засноване на дослідженнях: від ідеї до реалізації

У статті розкрито сутність навчання, заснованого на дослідженнях, яке є пріоритетним у діяльності провідних зарубіжних університетів. Виділено головну характеристику такого навчання – підготовка бакалаврів і магістрів в умовах науко зорієнтованого освітнього середовища, що реалізується на кафедрах, в університетських науково-дослідницьких інститутах, центрах, лабораторіях і спрямоване на формування в студентів вмінь застосовувати знання з різних галузей задля вирішення конкретних науково-дослідних, практичних завдань. Указано основні принципи навчання: наукової творчості, відкритості, рівності прав, добровільності. Подано «План переходу до навчання, заснованого на дослідженнях» Київського університету імені Бориса Грінченка, що розподілений на три рівні: організаційний, змістово-методичний та інформаційний.

Ключові слова: навчання, наукові дослідження, професійна підготовка, науково-дослідна робота.

Прошкин В. В., Прошкина И. А. Обучение, основанное на исследованиях: от идеи до реализации

В статье раскрыта сущность обучения, основанного на исследованиях, которое является приоритетным в деятельности ведущих зарубежных университетов. Выделена главная характеристика такого обучения – подготовка бакалавров и магистров в условиях научно ориентированной образовательной среды, которая реализуется на кафедрах, в университетских научно-исследовательских институтах, центрах, лабораториях и направлена на формирование у студентов умений применять знания из разных отраслей для решения конкретных научно-исследовательских и практических заданий. Указаны основные принципы обучения: научного творчества, открытости, равенства прав, добровольности. Представлен «План перехода к обучению, основанному на исследованиях» Киевского университета имени Бориса Гринченко, который реализуется на трех уровнях: организационном, содержательно-методическом и информационном.

Ключевые слова: обучение, научные исследования, профессиональная подготовка, научно-исследовательская работа.

Proshkin V. V., Proshkina I. O. Education, based on research: from idea to realization

The article reveals the essence of education based on research, which is a priority in the activities of leading foreign universities. The main feature of such education is bachelors' and masters' training in terms of scientifically oriented environment that is implemented at the departments, in university research institutes, centres, laboratories. Such education aims to develop students' abilities to apply knowledge from different areas for solving specific research and practical tasks.

The main features of the training are students' mastering the basic competencies of research and innovation; students' active involvement in conduct research including funded programs, projects, grants; teachers' involvement in research and innovation, which is a priority activity in teaching; innovative structures of universities creation. The main principles of study have been listed, they are scientific creativity, openness, equality and voluntariness.

"Plan for the transition to learning based on research" in Borys Grinchenko Kyiv University has been presented. It is distributed into three following levels: organizational, informative, methodical and information.

Key words: teaching, research, professional training, research work.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 159.922.76-056.313

Н. Є. Сєромаха

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ СПЕЦІАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

Надання психологічної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку є головним завданням діяльності спеціального психолога. В роботі з розумово відсталими учнями спеціальний психолог повинен вирішувати багато практичних завдань, серед яких окреме місце займає застосування психологічних впливів з метою корекції кризових, конфліктних станів у дітей.

Розумово відсталі діти зіштовхуються з великою кількістю фрустраційних ситуацій в процесі навчання, міжособистісного спілкування, що провокує виникнення деструктивних емоційно-поведінкових реакцій і станів. Тому спеціальний психолог повинен володіти знаннями про специфіку організації і зміст роботи з корекції поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації; сформувати власні компетенції, наявність яких буде сприяти ефективній реалізації завдань корекційно-розвивального процесу.

Мета статті – проаналізувати зміст роботи практичного психолога з корекції поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації і визначити основні компетенції спеціаліста, необхідні для ефективної реалізації корекційно-розвивального процесу.

Своєрідні умови становлення поведінки розумово відсталих дітей насамперед пов’язані з їх інтелектуальною неповноцінністю, що впливає на всі інші психічні сфери (В. Петрова, І. Бєлякова). Своєрідне поєднання інтелектуальних, емоційно-вольових, афективних компонентів закладено в основу формування неадекватної поведінки розумово відсталої дитини (Л. Виготський, Н. Коломінський, Ж. Шиф). Л. Виготський зазначає, що при розумовій відсталості співвідношення між інтелектом та афектом інше, ніж при типовому розвитку, і що саме ця характеристика є важливою для розуміння особливостей психіки такої дитини. Н. Коломінський, С. Рубінштейн, В. Петрова, Д. Ісаєв, В. Синьов також вказують на залежність таких дітей від власної афективності та ситуації. Порушення контролю за власними емоційними проявами, поведінкою та діяльністю з боку інтелектуальних функцій, зокрема, зниження критичності мислення, неможливість адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, призводить до безпосереднього реагування розумово відсталими дітьми на зовнішні подразники. Розумово відсталі молодші школярі не задумуються над наслідками поведінки для себе та оточуючих, схильні до некритичного наслідування інших, часто здійснюють безглузді поведінкові акти, які позбавлені мети та сенсу [2, с. 86].

Г. Запрягаєв, Д. Ісаєв, В. Синьов, С. Рубінштейн, О. Хохліна Ж. Шиф доводять, що розумово відсталі діти не можуть визначити мету власної діяльності, поведінки та спланувати, уявити свою дію, попередньо обміркувати наміри, самостійно обрати спосіб досягнення мети. Тому у розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку спостерігаються такі примітивні форми поведінки, як польова та імпульсивна. Польова поведінка є залежною від зовнішніх подразників, а імпульсивна – від безпосередніх потреб. Обидві вони позбавлені цілеспрямованості й усвідомленості. Зазначені особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфер відіграють важливу роль в реалізації поведінки розумово відсталої дитини молодшого шкільного віку при зіткненні з труднощами, в ситуаціях фрустрації [4, с. 153].

Результати теоретичного та експериментального вивчення особливостей поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації також вказують на агресивність, конфліктність, тривожність, неадекватність поведінкових реакцій учнів у складних ситуаціях в процесі їхньої діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Капустін, Н. Коломінський, С. Конопляста, О. Липа, В. Лубовський, М. Матвєєва, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.). Це дозволило дійти висновку про необхідність організації спеціальної комплексної роботи з корекції поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації.

Роботу з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації слід розпочинати якомога раніше, проте наше дослідження доводить, що найбільш ефективним для початку такої роботи є молодший шкільний вік. Дане ствердження пояснюється тим, що саме з переходом до школи змінюється соціальна ситуація розвитку розумово відсталої дитини, виникають труднощі адаптації дітей до умов найближчого оточення, що зовнішньо проявляється у негативних емоційних реакціях, виникненні дезадаптивних форм поведінки (В. Бондар, О. Проскурняк, О. Мартиненко). В той же час позитивним джерелом ровитку поведінки дітей в цьому віці виступає зростання рівня загальної усвідомленості, довільності всіх психічних процесів, зокрема зміцнення регулюючої функції мислення, покращення вміння вербалізувати власні вчинки (Б. Ананьєв, М. Грановська, І. Кулагіна, В. Мухіна, І. Никольська, Р. Овчарова). Організація процесу корекції поведінки розумово відталих дітей в молодшому шкільному віці може сприяти більш успішному становленню особистості розумово відсталого учня в період пубертату, «безболісному протіканню» кризи підліткового віку.

Зміст роботи спеціального психолога з корекції поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації складається з чотирьох основних етапів:

- діагностичного;
- мотиваційного;
- корекційно-розвивального;

- оціночного.

І. **Діагностичний етап** роботи спрямовується на виявлення показників, інформація про які стане важливим підгрунтям для організації подальшої корекційно-розвивальної роботи. Спеціальний психолог підбирає і проводить комплекск психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення:

- міри усвідомлення і розуміння дітьми проблемних ситуацій в їх житті, характеру ситуацій фрустрації;
- особливостей емоційної сфери дітей, видів емоційного реагування в ситуаціях фрустрації;
- особливостей вольової регуляції поведінки розумово відсталих дітей, ступеня довільності дій;
- схильності до агресивних дій, поведінкових відхилень.

Організація діагностичної роботи в умовах шкільного навчання дозволяє спеціалісту спостерігати зміст ситуацій, які є фрустраційними для дітей, їх типові реакції, своєчасно корегувати поведінку в складних ситуаціях начання, спілкування та дослідити ефективність застосованих прийомів психокорекції.

Наявність ситуацій фрустрації провокує розумово відсталих дітей на імпульсивну, агресивну поведінку, при цьому агресія виступає як форма поведінки, яку вони засвоїли від найближчого оточення [2, с. 104]. З огляду на те, що ворожість, нестриманість, агресія у школярів з розумовою відсталістю реалізується за шаблоном, який дитина засвоїла в процесі взаємодії з найближчим соціальним оточенням, необхідно оптимізувати соціальне середовище дитини, і паралельно проводити роботу з розвитку звичок соціально схвалюваної, нормативної поведінки в ситуаціях фрустрації.

Роботу з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації слід розпочинати якомога раніше, проте наше дослідження доводить, що найбільш ефективним для початку такої роботи є молодший шкільний вік. Дане стверження пояснюється тим, що саме з переходом до школи змінюється соціальна ситуація розвитку розумово відсталої дитини, виникають труднощі адаптації дітей до умов найближчого оточення, що зовнішньо проявляється у негативних емоційних реакціях, виникненні дезадаптивних форм поведінки (В. Бондар, О. Проскурняк, О. Мартиненко). В той же час позитивним джерелом ровитку поведінки дітей в цьому віці виступає зростання рівня загальної усвідомленості, довільності всіх психічних процесів, зокрема зміцнення регулюючої функції мислення, покращення вміння вербалізувати власні вчинки (Б. Ананьєв, М. Грановська, І. Кулагіна, В. Мухіна, І. Никольська, Р. Овчарова). Організація процесу корекції поведінки розумово відталих дітей в молодшому шкільному віці може сприяти більш успішному становленню особистості розумово відсталого учня в період пубертату.

Психологічну корекцію окремих деструктивних поведінкових аспектів слід проводити в реально створених практичних ситуаціях у

взаємодії з оточенням розумово відсталих дітей, розвиваючи у них «правильні», соціально схвалювані форми реагування в ситуаціях фрустрації. Проте корекційно-розвивальна робота з буде ефективною за умови проведення попередньої роботи з формування знань розумово відсталих дітей про види ситуацій фрустрації в діяльності, розвиток у дітей позитивного емоційного стану, навичок вольової регуляції, що створює своєрідний регулятивний плацдарм для розвитку поведінки розумово відсталих дітей.

Реалізація корекційної програми включає три вище зазначені послідовні етапи – мотиваційний, корекційно-розвивальний та оціночний.

II. Основним завданням **мотиваційного етапу** є стимулювання інтересу в розумово відсталих дітей до подальшої роботи, первинне знайомство дітей із проблемою, згуртовування групи. Результат досягається завдяки використанню психологом таких засобів роботи, як бесіда, гра, малювання, створення нескладних проблемних ситуацій.

III. **Корекційно-розвивальний етап** передбачає блочну систему проведення занять. Пропонуємо наступні блоки: когнітивно-змістовний, емоційний, регулятивний, поведінковий. Корекційно-розвивальний етап спрямовується на корекційний розвиток адекваних ситуації форм поведінки, усвідомленої організації розумово відсталою дитиною дій в ситуаціях фрустрації, елементів довільної поведінки, корекцію негативних афективно-динамічних та поведінкових реакцій.

Когнітивно-змістовний блок.

Мета когнітивно-змістовного блоку – формування знань розумово відсталих дітей про види ситуацій фрустрації в діяльності, конструктивні способи їх розв’язання.

Завдання блоку:

1. Сформувати в учнів уявлення про види ситуацій фрустрації, виділити їх характерні ознаки, показати негативний вплив невирішених ситуацій фрустрації на результат діяльності.

2. Сформувати адекватне, безбоязне відношення до труднощів, які можуть виникати в процесі діяльності, взаємодії з оточенням.

3. Ознайомити дітей з когнітивними, емоційними, поведінковими способами розв’язання ситуацій фрустрації, показати переваги конструктивних способів реагування.

4. Розширити, закріпити знання про деякі види соціально-нормативної поведінки, практичне застосовання яких може сприяти конструктивному вирішенню ситуацій фрустрації.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: пізнавальна сфера розумово відсталих молодших школярів.

Засоби роботи психолога: розповідь, бесіда, пояснення, переконання, навіювання, робота з текстовими джерелами інформації, диспут, аналіз ситуацій, рольові ігри, які моделюють конструктивні види поведінки в різних складних ситуаціях.

2. Емоційний блок.

Мета блоку – розвиток у дітей позитивного емоційного стану, навичок емоційної регуляції.

Завдання блоку:

1. Зняття емоційного напруження.
2. Підвищення самоконтролю у відношенні проявів власного емоційного стану в процесі навчальної діяльності, спілкування.
3. Корекція тривожності в дітей.
4. Психом'язове тренування.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: емоційна сфера розумово відсталої дитини.

Засоби роботи психолога: психогімнастичні ігри, техніки, вправи, релаксаційний тренінг, малювання.

3. Регулятивний блок.

Мета блоку – корекція недостатності вольової саморегуляції в ситуаціях фрустрації, корекційний розвиток умінь поетапного розв'язання ситуацій фрустрації розумово відсталими молодшими школярами.

Завдання:

1. Підвищення мотивації виконуваної діяльності, створення ситуацій успіху.
2. Розвиток уміння орієнтуватися в складних завданнях на матеріалізовані опори різної складності, від прописаних алгоритмів до опор схематичного плана, піктограм.
3. Навчання поетапного розв'язання ситуацій фрустрації, корекція недостатності вольової саморегуляції із застосуванням матеріалізованих опор.

На даному етапі перед психологом важливою виступає задача поступового ускладнення вимог до мовленнєвого опосередкування поведінки дітей: від обов'язкового розгорнутого промовляння мети, етапів діяльності до промовляння пошепки основних шагів діяльності, і, наприкінці, до згорнутого планування «про себе». У вербалізації дій вбачалася необхідна умова осмислення дитиною поставленого перед нею завдання, його конкретизації, оцінки адекватності засобів досягнення та отриманого результату.

4. Навчання адеквано оцінювати результати власної діяльності, та діяльності інших дітей за запропонованими матеріалізованими критеріями.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: мотиваційно-вольова сфера розумово вісталих дітей, діяльнісний компонент інтелектуальної сфери.

Засоби роботи психолога: спеціальні міри заохочення, позитивної оцінки, створення ситуацій успіху; рішення проблемних ситуацій, застосування матеріалізованих алгоритмів розв'язання складних ситуацій, піктограм, матеріалізованих критеріїв оцінки дій.

4. Поведінковий блок.

Мета поведінкового блоку – психологічна корекція поведінкових аспектів, міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей.

Завдання блоку:

1. Формування «ненасильницької» моделі поведінки.
2. Корекція агресивності у дітей.
3. Корекція дитячої імпульсивності, нестриманості.
4. Зняття конфліктності та емоційного напруження у дітей.
5. Психом'язове тренування.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: поведінкова, емоційна сфера розумово відсталих дітей.

Засоби роботи психолога: моделювання проблемних ситуацій в діяльності та спілкуванні, аналіз заданих ситуацій, обговорення літературних творів, вправа, привчання, впровадження бажної поведінки у повсякденне життя.

IV. Метою **оціночного етапу** психокорекції виступає психологічне дослідження результатів позитивного впливу корекційної роботи з розвитку конструктивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих дітей.

Отже, у відповідності із зазначеним вище можна виділити **основні компетенції спеціального психолога** щодо корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації. Практичний психолог повинен володіти:

- умінням проводити психологічне дослідження з метою виявлення наявного рівня суб'єктивних репрезентацій ситуацій фрустрації в свідомості розумово відсталих дітей та їх об'єктивних емоційно-поведінкових проявів;
- необхідними методами психокорекції, консультування, які можуть бути застосовані в процесі реалізації процеса корекції поведінки;
- навичками розробки та організації корекційно-розвивальної програми, її змісту, системи проведення занять;
- різноманітними прийомами надання психологічної допомоги в ситуаціях фрустрації, які, в свою чергу, характеризуються високою афективністю та необхідністю термінового втручання спеціаліста.

Зазначений спектр професійних знань, умінь, практичного досвіду спеціального психолога визначає готовність спеціаліста до успішної діяльності щодо корекції поведінки розумово відсталих дітей.

Список використаної літератури

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с. **2. Маллаев Д. М.** Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, О. А. Бажукова. – СПб. : Речь, 2009. – 160 с. **3. Мамайчук И. И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с. **4. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : ІЗМН, 2008. – 359 с.

Сєромаха Н. Є. Формування компетенцій спеціального психолога щодо корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації

В статті розкривається зміст роботи і основні компетенції спеціального психолога щодо корекції поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.

Ключові слова: поведінка, розумово відсталі діти, ситуація фрустрації, компетенції.

Серомаха Н. Е. Формирование компетенций специального психолога по коррекции поведения умственно отсталых младших школьников в ситуациях фрустрации

В статье раскрывается содержание работы и основные компетенции в работе специального психолога по коррекции поведения умственно отсталых детей в ситуациях фрустрации.

Ключевые слова: поведение, ситуация фрустрации, компетенции, умственно отсталые дети.

Sieromakha N. Formation of special competence of the psychologist on correction of behavior of mentally retarded younger schoolboys in situations of frustration

The article reveals the contents of the core competencies and special psychologist on Behavioural retarded children of primary school age in situations of frustration.

Key words: behavior of mentally retarded children, the situation of frustration.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.147:004.031.42:81’1:37.026

Н. В. Солодюк

ПОНЯТТЯ «ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ» ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Сучасна освітня парадигма вимагає перегляду організації навчально-виховного процесу на уроках української мови, головною метою якого є розвиток особистості учня. Набуває особливої актуальності стимулювання рецептивної й продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання комунікативних завдань,

що є важливою умовою та необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі.

Провідне місце в процесі вивчення української мови посідають методи навчання, що зумовлює особливу увагу педагогів і лінгводидактів до цієї лінгводидактичної категорії. «Зміст шкільних занять з мови, їх ефективність значною мірою забезпечується оптимальним застосуванням навчальних методів», – справедливо пише О. Біляєв [3, с. 74].

Поняття методу зараховують до основних категорій у дидактиці й лінгводидактиці, тому воно постійно знаходиться в полі зору дослідників. Багатоаспектність цього поняття спричинила появу багатьох напрямів дослідження, різних тлумачень і класифікацій. Дослідженням методів у загальнодидактичному аспекті займалися А. Алексюк, В. Бондар, Ю. Бабанський, Є. Голант, М. Скаткін, І. Лернер, М. Махмутов, В. Паламарчук, В. Онищук та ін. Даючи визначення методу, учені-дидакти акцентують увагу на різних властивостях цього поняття. Так, ще на початку XX століття Г. Ващенко писав, що поняття методів навчання не має загальноприйнятого визначення. Дослідник запропонував власне тлумачення: «Методи навчання – це засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що має в собі навчальний процес» [4, с. 17]. Однак, за такого розуміння, «засіб» – це весь навчальний процес…, а також кожна його складова: зміст, мета, процес, форми організації. Педагог усвідомлює певну недоречність визначення і корегує себе, стверджуючи, що за такого визначення довелося б відмовитися від цілої низки дидактичних понять, як-от система, програма, план тощо. З метою уникнення цього Г. Ващенко далі пропонує визначати метод переважно як техніку навчального процесу, тим часом систему та програму як такі, що стосуються насамперед його змісту [4].

Дослідник І. Харламов поряд з організацією навчальної діяльності учнів виокремлює в методах роботу вчителя, спрямовану на навчання. Педагог пропонує таке визначення: «Під методами навчання слід розуміти способи навчальної роботи вчителя й організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з вирішення різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння матеріалу, що вивчається» [10, с. 194 – 195]. Як бачимо, автор ставить на перше місце діяльність учителя, наголошуючи на тому, що метод навчання органічно містить навчальну роботу вчителя (розповідь, пояснення нового матеріалу) й організацію активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ю. Бабанський відзначає, що способи навчальної діяльності вчителя (викладання) і способи навчальної діяльності учнів (учіння) тісно пов’язані між собою. Метод у процесі навчання виступає засобом взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів для досягнення певних педагогічних цілей. Виділяючи цей взаємозв’язок, Ю. Бабанський пропонує таке визначення: «Методом навчання називають спосіб

упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача й учнів, спрямованої на розв'язання цілей освіти» [1, с. 385].

Широко ввійшло в науковий обіг визначення, у якому не просто виділяється взаємозв'язок діяльності вчителя й учнів, а підкреслюється рівнозначність і рівноправність обох сторін в організованій діяльності. М. Савін доводить, що «методи навчання – це способи спільної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання завдань навчання» [9, с. 124]. С. Смирнов уважає, що таке визначення не розкриває повною мірою сутності поняття «метод навчання». На думку дослідника, воно, по-перше, не охоплює значної групи методів, засобами яких відбувається процес навчання. По-друге, спільна діяльність – це діяльність, у якій обидві сторони йдуть до спільної мети, а в учня й учителя ці цілі різні. Якщо учень намагається виконати завдання вчителя й отримати високий бал, то вчитель має іншу мету – передати йому знання й навчити виконувати завдання певного типу. Під час деяких видів самостійної роботи спільна діяльність відсутня, а під час контрольної роботи вона повністю заборонена [6]. Створення нових комп'ютерних технологій, як зазначає С. Смирнов, дозволяє будувати навчальний процес без участі вчителя й організації спільної діяльності учня з учителем [6]. Уважаємо, що з огляду на концептуальні засади сучасної лінгводидактики не варто розмежовувати в часі діяльність і бездіяльність суб'єктів навчання, які повинні постійно взаємодіяти.

На думку деяких педагогів, і діяльність учителя з організації й забезпечення навчальної діяльності учнів, і сама спільна діяльність учителя й учнів є лише засобом у навчанні. Головна ж мета вчителя полягає в тому, щоб залучити учня до навчального процесу й допомогти йому організувати навчальну діяльність. Саме тому Т. Ільїна розглядає метод навчання як «спосіб організації пізнавальної діяльності учнів» [5, с. 170].

У вітчизняній лінгводидактиці найбільш обґрунтованою й широко вживаною є класифікація методів навчання за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (роботи О. Біляєва, Л. Рожило, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін).

Сучасні дослідники методів навчання М. Пентилюк, Т. Окуневич, зважаючи на багатоваріантність проведення уроків української мови, значний обсяг інформації, що засвоюється на них, великий когнітивно-розвивальний потенціал, виокремлюють методи вчителя й методи учнів. Крім того, під час визначення методу ними до уваги береться такий критерій, як контроль і самоконтроль [7].

Як бачимо, у педагогів та лінгводидактів немає єдиного погляду щодо класифікації методів навчання. Це свідчить про складність поняття, наявність різних підходів серед дослідників до проблеми визначення й використання методів навчання. У своєму дослідженні ми керуємося положенням, що методи навчання мови – це об'єднана в одне ціле

діяльність учителя й учнів, спрямована на досягнення власне предметних цілей мовної освіти. На вибір методу впливає насамперед своєрідність предмета, який опановується учнями. Так, уроки мови відрізняються від інших уроків тим, що, знання, засвоєні на них, стають не самоціллю, а засобом засвоєння інформації з інших дисциплін, засобом пізнання, спілкування, соціалізації, самореалізації, тому методи, що використовуються вчителями-словесниками, обов'язково передбачають залучення учнів до спілкування. Це стимулює до організації спільної діяльності педагога й учнів.

Мета публікації полягає у визначенні чинників, що зумовлюють лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі науково-методичні ***завдання***: 1) проаналізувати фахову літературу з проблеми; 2) висвітлити закономірності, принципи навчання мови, що зумовлюють добір інтерактивних методів.

Останнє десятиліття характеризується змінами змісту навчання, а відтак і трансформацією форм та методів. Саме тому активізувалося термінологічне висловлювання «інтерактивні методи».

Поняття інтерактивність нині широко опановується педагогікою, методиками, до того ж не лише в галузі комп'ютерного навчання, а й у процесі організації навчання. Узагальнюючи наукові студії з цієї проблеми, стверджуємо, що інтерактивні методи навчання на уроках української мови – це способи міжособистісної взаємодії в режимі вчитель – учень, учень – учитель, учень – учень, що забезпечують реалізацію мети й завдань уроку.

Інтерактивні методи навчання досліджують педагоги Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, О. Караман, Л. Кратасюк, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Садовнікова, Т. Симоненко та ін.

Г. Ващенко диференціював методи навчання на активні й пасивні. Учений доводив: «При пасивних методах учень є тільки об'єкт педагогічного впливу вчителя, при активних – учень є і суб'єкт педагогічного процесу, себто він не тільки сприймає те, що подає йому учитель, але й сам організовує свою роботу» [4, с. 187 – 188]. Визнаючи характерні особливості активних методів навчання, Г. Ващенко наголошує, що вони розраховані здебільшого на розвиток в учнів ініціативи й самостійної думки. «В основному учні працюють самостійно, тільки в окремих випадках звертаються до вчителя» [4, с. 17 – 25].

Інтерактивними можна назвати ті методи, які стимулюють учнів до міжособистісної взаємодії, забезпечують їхню активну участь у навчальному процесі, занурення школярів у спілкування. Отже, провідною якістю інтерактивних методів навчання є їхня здатність забезпечувати активність учнів, що позитивно впливає на процес засвоєння навчального матеріалу. Така позиція характеризує наукові

пошуки сучасних дослідників інтерактивних методів навчання О. Пометун, Л. Пироженко, які вважають, що сутність інтерактивних методів навчання полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб практично всі учні були залученими до процесу пізнання, мали змогу дискутувати з приводу того, що знають і думають [8]. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності, причому в атмосфері доброзичливості й взаємної підтримки, що дозволяє не лише одержувати нові знання, а розвиває пізнавальну діяльність.

Таким чином, використання інтерактивних методів навчання сприяє розвиткові комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу.

Важливими для організації навчального процесу вважаємо інтерактивні методи навчання, визначені А. Балаєвим [2]. Учений приділяє значну увагу інтерактивним імітаційним методам (розігрування ролей, ігрове проектування, навчальні (ділові) ігри, оскільки вони сприяють, з одного боку, поглибленню та вдосконаленню знань, а з іншого – імітації індивідуальної й колективної мовленнєвої діяльності. Дослідник зазначає, що інтерактивні методи навчання сприяють розвиткові пізнавальної й розумової діяльності школярів, зумовлюють їхній інтерес до матеріалу, що вивчається, забезпечують високий ступінь спонукальної активності [2].

Інтерактивна діяльність на уроках української мови припускає організацію й розвиток діалогового, полілогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення проблем. Під час діалогового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на уроках організується індивідуальна, групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, відбувається робота зі словниками та іншими джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

Своєрідною рисою інтерактивних методів навчання є використання власного досвіду учнями під час розв’язання проблемних питань. Школярам надається максимальна свобода розумової діяльності в побудові логічних ланцюгів. Це зумовлено потребою самостійно розв’язувати складні проблеми, звільняючи учня від традиційної ролі спостерігача в навчальному процесі. В інтерактивному навчанні учні навчають один одного, отже, можна говорити про навчання діалогового характеру.

На основі узагальнення лінгводидактичних студій виділяємо основні ознаки інтерактивних методів навчання української мови: інтерактивні методи – один із провідних засобів навчання української мови на сучасному етапі; інтерактивні методи мають значні можливості для формування

мовної, мовленнєвої, соціокультурної, комунікативної компетенцій учнів; ці методи стимулюють самостійність і креативність учнів в опануванні, узагальненні й систематизації теоретичних знань учнів.

Отже, вибір методу залежить від багатьох чинників. Обираючи метод навчання, вчитель-словесник повинен чітко з'ясувати його основну мету, конкретні завдання, які розв'язуватимуться на уроці, визначити його лінгводидактичний потенціал для досягнення. Критерієм ефективності методу є його результативність.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с. **2. Балаев А. А.** Активные методы обучения / А. А. Балаев. − М. : Профиздат, 1986. – 147 с. **3. Бєляєв О. М.** Сучасний урок української мови / О. М. Бєляєв. – К. : Рад. шк., 1981. – 176 с. **4. Ващенко Г.** Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – Вид. перше. – К. : Укр. Вид. спілка, 1997. – 441 с. **5. Ильина Т. А.** Педагогика. Курс лекций / Т. А. Ильина. – М., 1984. – 270 с. **6. Педагогика**. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. Смирнова. – М. : Академия, 2001. – 246 с. **7. Пентилюк М. І.** Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. **8. Пометун О.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с. **9. Савин Н. В.** Педагогика / Н. В. Савин. – М. : Просвещение, 1978. – 351 с. **10. Харламов И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Высш. шк., 1990. – 575 с.

Солодюк Н. В. Поняття «інтерактивний метод навчання» як лінгводидактична категорія

У статті розглядаються закономірності, принципи навчання української мови. Обґрунтовано поняття методу як дидактичної категорії, описано наявні класифікації методів. У ній з'ясовано чинники, що зумовлюють лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання, а також уточнено ключові поняття «інтерактивні методи навчання української мови», «види інтерактивних методів навчання української мови».

На основі узагальнення лінгводидактичних студій виділено основні ознаки інтерактивних методів навчання української мови: інтерактивні методи – один із провідних засобів навчання української мови на сучасному етапі; інтерактивні методи мають значні можливості для формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної, комунікативної компетенцій учнів; ці методи стимулюють самостійність і креативність учнів в опануванні, узагальненні й систематизації теоретичних знань учнів.

Ключові слова: принципи, закономірності, метод навчання, інтерактивні методи навчання, інтерактивна діяльність.

Солодюк Н. В. Понятие «интерактивный метод обучения» как лингводидактическая категория

В статье рассматриваются закономерности, принципы обучения украинского языка. Обосновано понятие метода как дидактической категории, описаны имеющиеся классификации методов. В ней выяснены факторы, которые предопределяют лингводидактический аспект введения интерактивных методов обучения, а также уточнены ключевые понятия «интерактивные методы обучения украинского языка», «виды интерактивных методов обучения украинского языка».

На основе обобщения лингводидактических студий выделены основные признаки интерактивных методов обучения украинского языка: интерактивные методы – один из фундаментальных средств обучения украинского языка на современном этапе; интерактивные методы имеют значительные возможности для формирования языовой, речевой, социокультурной, коммуникативной компетенций учащихся; эти методы стимулируют самостоятельность и креативность учащихся в овладении, обобщении и систематизации теоретических знаний учащихся.

Ключевые слова: принципы, закономерности, метод обучения, интерактивные методы обучения, интерактивная деятельность.

Solodyuk N. V. The concept of „interactive learning method” as a category linguistic-didactic

The article deals with the laws, principles of teaching Ukrainian. Grounded concept method as didactic categories described existing classification methods. It found factors that contribute linguistic-didactic aspect of implementing interactive teaching methods, and clarified the key concepts of „interactive methods of teaching Ukrainian language”, „species of interactive methods of teaching Ukrainian”.

Interactive activities on the Ukrainian lessons involves the organization and development of the dialogue, polilohovoho communication that leads to mutual understanding, cooperation, joint solution to the problem. During the dialogue education students learn to think critically, solve complex problems by analyzing the circumstances and relevant information, weigh alternative views, make thoughtful decisions, participate in discussions, communicate with other people. To this end, the lessons organized individual, group work, applied research projects, role playing, going work with dictionaries and other information sources used creative work.

On the basis of summarizing linguistic-didactic studies highlighted the main features of interactive methods of teaching Ukrainian: interactive methods – one of the major means of teaching Ukrainian at present; Interactive methods have significant opportunities to form language, speech, socio-cultural, communicative competence of students; these methods encourage independence and creativity of students in learning, generalization and systematization of theoretical knowledge of students.

Key words: principles, laws, method of teaching, interactive methods of studies, interactive activities.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 37.013.42:37.018.4:37.041

Н. Є. Тимошенко

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах соціально-економічної кризи, яку переживає наша країна, цілком очевидним є факт невизначеності більшості підлітків, юнаків та молодих людей у майбутньому професійному житті: дехто лише починає обирати професію, а інші продовжують визначатись як суб'єкти професійного навчання чи трудової діяльності, щоразу приймаючи нові рішення у реалізації потенційних можливостей в стрімко змінюваних соціальних умовах.

Питання професійного самовизначення в системі життєдіяльності особистості не є новою у наукових дослідженнях. Інтерес широкого кола науковців та дослідників до цієї теми пов'язаний із її об'єктивною значимістю як для конкретної людини, так і для суспільства в цілому, зокрема: соціально-педагогічні передумови професійного самовизначення молоді розглядали такі науковці, як: В. Романчик, В. Савченко, М. Тітма, З. Шубкін; психолого-педагогічні основи підготовки молоді до вибору фаху аналізували О. Голомшток, М. Захаров, Є. Климов, Г. Костюк, В. Кравецький, В. Моляко, Є. Павлютенков, І. Уличний, С. Чистякова; професійну орієнтацію школярів на певні види професійної діяльності досліджували С. Загребельний, Л. Куліненко, А. Ходорчук; досвід зарубіжних країн з професійної орієнтації вивчали С. Дармодєхін, М. Павлова, Л. Сундукова, Т. Терещук.

Метою статті є аналіз поняття «професійне самовизначення особистості», розкриття та висвітлення етапів професійного самовизначення та виокремлення основних показників сформованого професійного старшокласників.

Протягом останніх років в нашій державі відбуваються зміни в соціальній, економічній, культурній, освітній і політичній сферах, які зумовлюють необхідність удосконалення існуючих традиційних форм та методів підготовки молоді до самостійного і свідомого вибору майбутньої професії. Більшість молодих людей, обираючи майбутню

спеціальність, орієнтуються на те, щоб професія була престижною та добре оплачуваною, і забувають про той факт, що громадське визнання професій з часом змінюється. Так само, як і змінюється попит на «престижні» спеціальності на ринку праці.

Проблему професійного самовизначення особистості розглядали як вітчизняні так і зарубіжні науковці та дослідники.

У наукових та науково-методичних джерелах процес професійного самовизначення особистості представлений як оптимальна відповідність індивідуальних якостей особистості до однієї певної професії, де в основі лежить свідомий і раціональний пошук максимальної відповідності системі «людина-професія» (Ф. Парсон); з точки зору теорії рішень, як системи орієнтувань в різних професійних альтернативах та прийнятті рішення з проблеми вибору професії (Х. Томз, Г. Рис); з позиції варіантів професійного шляху при зіткненні власних уподобань індивіда з професійними альтернативами, що приводять до створення картини перспектив професійного розвитку та «образу – Я» (Д. Тідельман, О. Хара). Головним у професійному самовизначення особистості науковці визначають розвиток Я-концепції як процес формування самосвідомості, саморозуміння, самовідношення (Д. Тідельман, О. Хара); в процесі соціалізації (І. Кон, А. Мудрик, В. Шубкін); у становленні та розширенні професійних намірів (С. Ігонікова, В. Лісовський); у професійній спрямованості особистості (М. Захаров, Н. Чистяков); у процесі становлення професійної самосвідомості (Є. Клімов); у професійному виборі і професійному розвитку особистості Т. Власова, І. Сазонов); в особливостях саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості в обраній професії (Н. Гейжан); з позиції динамічності (постійно змінюваного) і по-новому мотивованого, завжди активного процесу самовизначення (Н. Касаткіна, Є. Руднєва); як усвідомлене позитивне ставлення особистості до сфери професійної діяльності (І. Загорець); як професійна спрямованість, що включає інтереси, схильності, здібності, мотиви, знання, вміння та можливості (С. Чистякова) [11].

Це дає підстави говорити про те, що поняття «професійне самовизначення» науковцями та дослідниками трактується по-різному. Зокрема, досить часто дане поняття трактується як процес вибору професії; співвідношення особистісних можливостей із вимогами професії; профорієнтаційної роботи як необхідної складової професійного самовизначення та ін.

Ми будемо розглядати проблему професійного самовизначення особистості у двох напрямах: *психологічному та педагогічному.*

Отже, зупинимось на першому напрямі:

Як відомо, психологи виділяють кілька видів самовизначення: професійне, соціальне, індивідуальне, сімейне, життєве й ін. Ряд дослідників розглядають професійне самовизначення як важливий компонент розвитку всієї особистості.

З огляду на те, що головною метою профорієнтаційної роботи є самовизначення особистості саме в професійному плані, необхідно уточнити, що ж розуміють науковці під професійним самовизначенням.

Так, М. Гінзбург наголошував, що професійне самовизначення детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язане з потребою у самореалізації, яка гостро виражена у юнацькому віці [3]. Науковець акцентував увагу на тому, що професійне самовизначення входить до системи уявлень особистості щодо перспектив, пов'язаних з вибором майбутньої професії, так, як у юнацькому віці вперше усвідомлюється акт реалізації життєвого спрямування у майбутнє

Іншої думки дотримувався М. Пряжников. Науковець вважав, що вивчаючи зв'язки особистісного самовизначення, професійного вибору та професійної самореалізації обумовлені її цілісним ставленням до світу. На його думку, сутність професійного самовизначення полягає у самостійному і свідомому знаходженні сенсу виконуючої роботи і всієї життєдіяльності людини в конкретній соціальній ситуації [10].

Ми погоджуємось з думкою С. Фукуями, який наголошував на потребі створення у школі відповідних інфраструктур, а саме: розвинутої системи профорієнтаційної, у першу чергу – профконсультаційної роботи з учнями, матеріально-технічної бази [8, с. 8].

Є. Клімов трактував професійне самовизначення як діяльність людини, що приймає той або інший зміст, тобто насамперед, образи бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе й свого місця в системі ділових міжособистісних стосунків [6].

Тож про вдале професійне самовизначення можна вести мову тільки в тому випадку, якщо людина буде враховувати всі *три фактори*:

- свої професійні бажання *(хочу),*
- особистісні психофізіологічні можливості *(можу),*
- потреби кадрового ринку праці того регіону, де він проживає *(треба)* [2].

На основі аналізу наукових та науково-методичних джерел ми можемо відзначати, що психологія розглядає професійне самовизначення, принаймні, з двох точок зору:

1) як найбільш важливий компонент професійного розвитку особистості;

2) як критерій одного з етапів тривалого і складного процесу професійного розвитку.

Отже, ми можемо констатувати, що, *по-перше,* професійне самовизначення не є пасивним психологічним процесом, а пов'язане з певною діяльністю людини; *по-друге,* для його реалізації у людини повинні бути сформовані образні бажання майбутнього, тобто особистість повинна усвідомлювати своє «хочу»; *по-третє,* людина повинна усвідомлювати саму себе, свої особистісні можливості й обмеження, тобто зрозуміти власне «можу»; *по-четверте,* оскільки мова

йде про пошук власного місця в системі міжособистісних відносин, виходячи людині необхідно зрозуміти, що у конкретному соціумі, у якому вона перебуває, необхідна тепер, тобто «треба».

Щодо *педагогічного напряму*, то науковці професійне самовизначення розглядають як: процес самопізнання та об'єктивної оцінки особистістю власних індивідуальних особливостей; зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, які необхідні для оволодіння конкретною професією; процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

На думку дослідника Л. Йовайши вибір майбутньої професії учнями, потрібно розглядати як процес їх активного професійного самовизначення. На її думку за такої позиції вибір професії є необхідним складовим компонентом особистісного професійного самовизначення школярів [5].

Науковці вважають за потрібно розмежовувати поняття вибору старшокласниками майбутньої професії та професійне самовизначення старшокласників. Так, І. Дубровіна, В. Моляко вважають, що професійне самовизначення школярів це не тільки вибір майбутньої професії, але і його реалізація [7; 11]. Вони включають до складу професійного самовизначення, окрім професійної підготовки, також і адаптацію людини на конкретному робочому місці. Отже, вище зазначене дає підстави стверджувати, що поняття вибору старшокласниками майбутньої професії і професійне самовизначення старшокласників не є тотожними.

З точки зору Н. Побірченко прийняття рішення в процесі вибору професії визначається як сукупність вольових дій, що мають певні етапи свого розвитку: спочатку учні вчаться формулювати проблему, що означає уміння сприймати, виділити; обґрунтувати проблему та визначити критерії успішного її розв'язання; далі школярі вчаться виробляти критерії успішного її розв'язання і вже потім вчаться організовувати виконання рішень, аналізувати, контролювати [9].

Ми погоджуємось з думкою дослідниці М. Зубковою, що під професійним самовизначенням потрібно розглядати процес та результат формування ставлення особистості до себе як суб'єкта професійної діяльності. Вона виділяє ряд показників, які розкривають сутність процесу професійного самовизначення, це: мотиви професійного вибору, професійно-ціннісні орієнтації, наявність індивідуального життєвого плану [4].

Ми вважаємо, що важливою передумовою успішного професійного самовизначення є сформованість у особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії та сприяють успішному оволодінню нею. Ми впевнені в тому, що підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких психологічних якостей

як: здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання.

Отже, професійне самовизначення – доволі складний, часом суперечливий процес, в основі якого лежить прагнення молодої людини до самостійності, самоутвердження себе в житті.

Проблеми вибору професії, наступної побудови кар'єри, етапів професійного та особистісного розвитку, кар'єрних орієнтацій та установок розглядалися багатьма вченими (Є. Климов, Е. Гінзберг, В. Сластьоніна, Н. Кузьміна, В. Шадриков, Дж. С'юпер та ін.) та були сформульовані у вигляді теорій професійного розвитку.

У наукових джерелах зустрічаються різні підходи до виділення етапів професійного самовизначення особистості.

З точки зору *психології розвитку* (вікових особливостей учнів) професійне самовизначення можна поділити на *чотири етапи:1) дитяча гра* – виконання певних професійних ролей і окремих елементів пов'язаної з цими ролями поведінки в процесі гри; *2) підліткова фантазія* – уявлення себе в мріях представником тієї чи іншої професії; *3) попередній вибір професії* – сортування різних видів діяльності та їх оцінка з точки зору інтересів, здібностей, системи цінностей особистості; *4) прийняття остаточного рішення* – вибір рівня кваліфікації, об'єму й тривалості професійної підготовки, вибір спеціальності.

З *педагогічної* точки зору процес професійного самовизначення можна поділити на *наступні етапи*: *емоційно-образний* – характерний для дітей старшого дошкільного віку; *пропедевтичний* – характерний для учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи); *пошуково-зондуючий* – характерний для молодших підлітків (4-7 класи); *період розвитку професійної свідомості* (8-10 класи); *період уточнення соціально-професійного статусу* (10-11 класи); *період входження в професійну діяльність* (учні та студенти професійних навчальних закладів); *саморозвиток фахівця* безпосередньо у професійному середовищі.

Отже, на онові вищезазначеного, можна виокремити основні *показники сформованого професійного самовизначення,* до них можна віднести:

- поінформованість учня про структуру народного господарства, потреби ринку праці, зміст і умови праці з обраної професії, навчальні заклади, в яких можна отримати професію;
- сформованість професійних інтересів і намірів;
- сформованість мотиваційної сфери при виборі професії;
- наявність спеціальних здібностей;
- наявність практичного досвіду у вибраній сфері діяльності;
- узгодженість інтересів, здібностей і нахилів із вимогами професії;
- відповідний стан здоров'я, відсутність протипоказань.

У нашій статті ми опираємося на теорію «професійної зрілості» Дж. С'юпера, що набула великої популярності за кордоном. науковець розглядав вибір професії як реалізацію «Я-концепції», а професійний розвиток як складову частину загального розвитку особистості. Дж. С'юпер співвідносить етапи професійного розвитку з віковими періодами [12]: 1. *Етап зростання* (від народження до 14 років). Діти в іграх програють різні ролі, пробують себе в різних заняттях, з'ясовують, що їм подобається і що добре виходить. У них з'являються якісь інтереси, які можуть вплинути на майбутню професійну кар'єру. 2. *Етап дослідження* (від 15 до 24 років). Юнаки та дівчата намагаються визначитися у своїх потребах, інтересах, здібностях, цінностях і можливостях. До кінця цього етапу молоді люди підбирають відповідну професію і починають її освоювати. 3. *Етап зміцнення кар'єри* (від 25 до 44 років). Працівники прагнуть зайняти міцне положення в обраній сфері діяльності. У перші роки трудового життя може відбутися зміна роботи або спеціальності, у другій половині цього етапу спостерігається тенденція до збереження обраного роду занять. 4. *Етап збереження досягнутого* (від 45 до 65 років). Працівники намагаються зберегти за собою те положення на виробництві або службі, якого вони добилися на попередньому етапі. 5. *Етап спаду* (після 65 років). Фізичні та розумові сили літніх працівників знижуються. Для того щоб відповідати можливостям людини, що знизилися, змінюється характер роботи. Трудова діяльність припиняється [1].

У своїй періодизації Дж. С'юпер розглядає не лише процес вибору професії, а й процес становлення людини як професіонала, тобто процес побудови кар'єри в цілому. Цікаво те, що він до періодизації включає і дитячий вік, вважаючи, що це має велике значення у виборі майбутньої професії.

На нашу думку, більш детальну періодизацію процесу професійного самовизначення в дитячому віці запропонував М. Гінзберг, обґрунтувавши теорію компромісу з реальністю. У ній М. Гінзберг звертав особливу увагу на той факт, що вибір професії – це процес, що розвивається, все відбувається не миттєво, а протягом тривалого періоду.

М. Гінзбург визначив *три стадії даного процесу*: на *стадії фантастичного вибору* (до 11 років) дитина лише роздумує про майбутнє і ще не вміє зв'язувати цілі і засоби. Первинний вибір, який здійснюється на цій стадії, виробляється в умовах мало диференційованого уявлення про професії і при відсутності виражених інтересів і схильностей; в міру інтелектуального розвитку підліток чи юнак все більше цікавиться умовами реальності, але ще не впевнений у своїх здібностях – *стадія пробного вибору* (до 16-19 років). Поступово фокус його уваги зміщується з суб'єктивних факторів до реальних обставин. З більшості варіантів, виділяються декілька найбільш реальних; с*тадія реалістичного вибору* (після 19 років) включає обговорення питання з обізнаними особами, усвідомлення можливості

конфлікту між здібностями, цінностями і об'єктивними умовами реального світу [3].

Тобто, на відміну від Дж. С'юпера, Е. Гінзбург акцентує увагу саме на проблемі вибору професії, не розглядаючи наступний процес професійного розвитку особистості. На нашу думку, ці дві теорії влучно доповнюють одна одну. Крім того, обидві теорії наголошують на тому, що саме дитячий та юнацький вік є визначальним у виборі професії. Це дає змогу зробити висновок про необхідність розвивати пізнавальний інтерес дітей та підлітків, знайомити їх з різними професіями, заохочувати їх інтереси та хобі, оскільки будь-яка з ідей, з якою в цьому віці знайомляться люди, може мати вирішальну роль у виборі майбутнього шляху.

Основною формою власної активності старшокласників у процесі професійного самовизначення виступає самопізнання, а саме такі його етапи: 1) самоаналіз (співставлення власного «хочу» і суспільного «потрібно»); 2) самооцінювання власних здібностей, задатків і інтересів; 3) самоусвідомлення власних потреб, самокорекція (приведення у відповідність власних потреб з вимогами професії до людини, («можу»).

Отже, ми можемо розглядати *професійне самовизначення особистості як складне структурне новоутворення взаємопов'язаних і поєднаних переконаннями морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння і навички, сформовані у відповідності з вимогами суспільства й можливостями навчально-виховного процесу в школі.*

Таким чином, етап вибору майбутньої професії є дуже важливим життєвим кроком, і від того, наскільки правильно обраний життєвий шлях, залежить душевний стан особистості, її місце серед людей, усвідомлення власної системи цінностей. Також важливим моментом у професійному самовизначенні особистості є стимулювання власної активності, розвитку властивостей особистості, які б опирались на визначену систему мотивів, потреб та ціннісних орієнтацій. В цьому напрямку важливу роль у визначенні професійного розвитку відіграє власна активність суб'єкта професійного самовизначення, інтеріоризація зовнішніх впливів у план особистісних смислів.

Список використаної літератури

1. Анютина В. С. Основы профориентационной диагностики : учеб. пособ. : в 2-х ч. / В. С. Анютина. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2009. – Ч. 1. Теоретические основы профориентационной диагностики. – 102 с. **2. Баріхашвіллі І. І.** Психологічні основи профорієнтації та професійного самовизначення : навч. посіб. / І. І. Баріхашвіллі, М. П. Ворона, Г. В. Гриценко; під заг. ред. І. М. Старікова. – К. : Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 208 с. **3. Гинзбург М. Г.** Жизненные планы как проявление личностного самоопределения старшеклассников / М. Г. Гинзбург // Психологические условия

формирования социальной ответственности школьников. – М. : Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 18 – 24. **4. Зубкова М. А.** Профессиональное самоопределение будущего педагога / М. А. Зубкова // Вісник СевДТУ : зб. наук. пр. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2009. – С. 164 – 170. **5. Йовайша Л. А.** Проблемы профессиональной ориентации школьников : пер. с лит. / Л. А. Йовайша. – М. : Педагогика, 1983. – 128 с. **6. Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с. **7. Моляко В. А.** Психологічна готовність до творчої праці / В. А. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 256 с. **8. Піддячий М. І.** Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / М. І. Піддячий. - К., 2002. – 19 с. **9. Побірченко Н. А.** Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності : дис. … доктора психол. наук : 19.00.07 / Побірченко Неоніла Антонівна. – К., 2000. – 456 с. **10. Пряжников М. С.** Профессиональное и личное самоопределение / М. С. Пряжников. – М.-Воронеж : Изд-во ин-та практ. псих., 1996. – 256 с. **11. Формирование** личности старшеклассника / под ред. И. Ф. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1989. – 168 с. **12. Шаповаленко И. В.** Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

Тимошенко Н. Є. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема

У статті аналізуються різні наукові підходи щодо поняття «професійне самовизначення особистості», розкриваються та висвітлюються етапи професійного самовизначення особистості та виокремлюються основні показники сформованого професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення особистості, самоаналіз, само оцінювання, самокорекція, етапи, фактори, вибір професії.

Тимошенко Н. Е. Профессиональное самоопределение личности ка психолого-педагогическая проблема

В статье анализируются разные научные подходы понятия «профессиональное самоопределение личности» и дается определение, раскрываются и освещаются етапы профессионального самоопределения личности, выделяются основные показатели сформированного профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение личности, самоанализ, само оценки, самокоррекция, этапы, факторы, выборе профессии.

Tymoshenko N. E. Professional self-determination of the person as a psychological and pedagogical problem

The article analyzes the different scientific approaches the concept of «professional self-determination of the individual» and a definition, open and covered Etap professional self-determination of the individual, stand out basic indicators generated by professional self-determination of senior pupils.

Keywords: self-determination, professional self-determination of the individual, self-analysis, self evaluation, self-correction, stages, factors, the choice of profession.Stages of professional development of social workers in the system of continuous professional education

Стаття надійшла до редакції 25.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.5.016

Н. Ю. Турсиду

УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ И УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-ГРЕКОВ

Современный этап модернизации образовательной сферы актуализирует проблему обоснования и дальнейшей разработки эффективной методической системы изучения русского языка как иностранного на основе лингвокультурологического подхода, который обеспечивает изучение языка и культуры в их тесной взаимосвязи, а также способствует более глубокому пониманию поликультурности современного мира и ценности каждой этнокультуры в ее самобытности.

Теоретическое осмысление разных аспектов рассматриваемой проблемы включения культурного компонента в учебный процесс преподавания языка отображено в исследованиях Е. Верещагина, В. Воробьева, В. Костомарова, В. Красных, В. Масловой, Ю. Степанова, В. Телия.

Ценными являются результаты исследований, касающихся определению структуры национально-языковой картины мира, специфики взаимосвязи между языком и мировоззрением (В. Фон Гумбольт, Э. Сепир, Бодуэн де Куртене, А. Потебня, Л. Щерба, Г. Колшанский).

Актуальным остается разрешение вопроса о диагностике уровня усвоения иностранного языка на культурной основе.

Цель статьи – обосновать и разработать уровни владения языком и уровневый подход в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов-греков.

Процесс овладения иноязычной речью происходит поступательно и пошагово снизу вверх, при этом каждая следующая ступень является надстройкой над предыдущей. Уровень владения при этом является тем результатом, который достиг обучаемый на этот момент, и одновременно – тем основанием, на котором развивается процесс дальнейшего овладения иностранным языком.

Понятие «уровень» соотносимо отчасти с понятием «этап обучения». Однако следует сказать, что этап обучения определяется следующими словами: «относительно завершенный цикл учебного процесса, который характеризуется спецификой методов, средств и условий обучения и протекает в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания данного типа обучения» [1, с. 78].

В понятие «этап» вкладывается обозначение «период обучения», в понятие «уровень» заложен «результат», «достижение» по завершению обучения. Другими словами, существует обратная зависимость между уровнем владения иностранным языком и этапом обучения: уровень владения иностранным языком первичен по отношения к этапу формирования коммуникативной компетенции учащегося в границах этого уровня, то есть продолжительность этапа обучения задаётся параметрами определенного уровня владения языком, формирование которого планируется.

Достижение того или иного уровня может определяться тем, в какой степени легкости и свободы обучаемый может вести общение. Следовательно, уровень владения свидетельствует о достигнутом данным лицом результате овладения иноязычной речью, уровень определяется возможностью лица учувствовать в общении и решать в процессе общения коммуникативные задачи.

Таким образом, уровень владения иностранным языком – это «определенная степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений».

Современное обучение иностранным языкам и их изучение характеризуются уровневым подходом как к процессу формирования необходимых навыков и умений, так и к содержанию и формам контроля. Данный подход является закономерным этапом развития методики. Уровневый подход к овладению иноязычным общением – это создание стратификационной модели овладения языком, то есть выделение уровней и выстраивание их по нарастанию в уровневую систему [2, с. 7].

Для *унификации и стандартизации* подходов в системе образования Советом Европы были разработаны и приняты Общеевропейские компетенции образования. Эти рекомендации отражают подходы межкультурного образования и являются универсальной основой для создания учебных материалов, пособий, учебных планов, уникальных образовательных программ, методических разработок, экзаменационных материалов и т.д. Благодаря этим стандартам каждый учащийся может определить свой уровень владения языком, сравнив свои достижения с эталонными. Таким образом, можно проследить рост уровня языковых компетенций, знаний, умений и навыков на протяжении всего периода обучения и даже на протяжении всей жизни.

Принятие общеевропейских стандартов в области изучения иностранных языков, в частности русского языка, позволяет преподавателям разных стран «говорить на одном методическом языке», используя общую терминологию, оперируя похожими данными. «Администраторам, разработчикам курсов, учителям, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям и др. общеевропейские концепции предоставляют возможность осмыслить свою работу и скоординировать свои усилия, направленные на удовлетворение реальных потребностей учащихся» (Общеевропейские компетенции [1]).

«Общеевропейские компетенции» определяют в доступной и понятной форме, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. Достигаемая унификация единства целей и средств обучения, а также содержания контроля результатов обучения в конечном итоге ведет за собой значительную экономию материальных, людских и других ресурсов, затрачиваемых на обучение иностранному языку.

В процессе разработки «уровней» отбор методических единиц в рамках содержания обучения производился на основе коммуникативно-ориентированного и компетентностного подходов. О термине компетенция и о двух противоположных его пониманиях согласно убеждениям Н. Хомского и Д. Хаймса следует сказать, что в школе Н. Хомского «компетенция» понимается как знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения. А в противовес лингвистической компетенции Хомского появился методический термин «коммуникативная компетенция», под которым стали понимать способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Коммуникативная компетенция не рассматривается как личностная

характеристика того или иного человека; ее сформированность проявляется в результате общения [2].

Шкала уровней владения языком получила широкое распространение благодаря:

- её пригодности для всех иностранных языков;
- нацеленности на практическое овладение языком благодаря положенному в его основу деятельностному подходу в обучении;
- отражению интересов различных профессиональных и возрастных групп.

Было разработано три версии языкового портфеля в зависимости от возраста и уровня знаний учащихся. На их основе создаются национальные версии и варианты для конкретных условий обучения. В последние годы в связи с развитием интернет-технологий и дистанционного образования многие преподаватели и учащиеся стали собирать электронный портфель (электронный портфолио, в английской терминологии – e-portfolio). Создание языкового портфеля в электронном виде позволяет:

- представить работы учащихся в более полном и наглядном виде за счет использования различных форматов воспроизведения информации – текстового, аудио, графического, видео;
- хранить, редактировать и демонстрировать работы учащихся;
- обеспечить оперативный доступ, в том числе и дистанционный, к материалам электронного портфеля.

Электронный языковой портфель может включать не только сертификаты, отчеты и письменные работы учащихся, но и аудио- и видеоматериалы, которые позволяют проследить развитие навыков произношения, аудирования, говорения, а также уровень коммуникативной компетенции учащихся.

Для создания электронных портфолио используются различные программные средства, в том числе и специальные онлайн-оболочки, которые позволяют размещать работы учащихся на образовательных веб-сайтах.

Для нас важно на основании общеевропейских компетенций выделить **основные уровни владения иностранным языком и культурой** и их характеристики. Определение своего рода промежуточных этапов позволяет более четко сформулировать цели и задачи каждого из них, а также определить знания, умения и навыки, которыми учащийся должен обладать на конкретном уровне. Такие критерии способствуют также лучшей ориентации в степени полноты и качества межкультурного языкового образования.

Мы должны, однако, отдельно отметить относительность описанных ниже критериев, так как свои корректировки вносит возраст учащихся и индивидуальный жизненный опыт (особенно в плане межкультурных навыков), навыки общественной жизни, уровень образования и личностные качества (интравертность / экстравертность,

разговорчивость / сдержанность, оптимизм / пессимизм, бескомпромиссность / уступчивость, уверенность / неуверенность в себе, объективность / предвзятость и т.п.).

Ниже следует схема последней системы уровней владения языком. Данная система была разработана после проведения обширных исследований и апробаций в разных странах, в результате которых методисты пришли к согласию по вопросу о количестве уровней, выделяемых для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им. Существует 6 крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классический трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний, продвинутые уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления. Она начинается с разделения системы уровней на три крупных уровня – A, B, C:

1. Элементарный уровень:

1) *дескрипторы владения языком*: понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач; могу представиться / представить других, задавать, отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе; могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь); *дескрипторы межкультурных навыков и умений*: я открыт для диалога с представителями других народов и готов узнать что-то новое о них; я знаю, что мир разнообразен и это разнообразие вызывает мой интерес; при этом, я достаточно хорошо знаю историю собственного народа, его традиции, обряды, нормы этикета и поведения в обществе);

2) *дексрипторы владения языком*: понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни; могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы; в простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать повседневную жизнь); *дескрипотры межкультурных навыков и умений*: я умею воспринимать иноязычную культуру, вступать в контакт с представителями других народов; могу сопоставлять явления родной и изучаемой культуры, находить сходства и различия в нормах этикета, повседневной жизни, быте и пытаться объяснить их).

2. Пороговый уровень:

1) *дексрипторы владения языком*: понимаю основные идеи четких сообщений на литературном языке (темы работы, учебы, досуга и т.п.); умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывание в стране изучаемого языка; могу составить связное сообщение, описать впечатления, выразить собственное мнение); *дескрипторы межкультурных навыков и умений*: я умею выступать в роли посредника между представителями разных культур, могу использовать различные стратегии для установления контакта; знаю историко-

географические, политические, экономические факты из жизни народа-носителя изучаемого языка; понимаю процессы, происходящие в обществе);

2) *дексрипторы владения языком*: понимаю сложные и развернутые доклады и лекции по знакомой мне теме, абстрактные тексты; говорю достаточно быстро и спонтанно, общаюсь с носителями языка без затруднений; умею делать четкие, подробные сообщения, сравнивать и обобщать информацию, излагать свой взгляд на проблему); *дескрипторы межкультурных навыков и умений*: я умею устранять недопонимание и конфликтные ситуации, связанные с межкультурными различиями; я знаю художественную литературу изучаемого народа и понимаю ее роль в культуре; я понимаю роль изучаемого языка как в мире, так и для его носителей, его историю и генеалогию).

3. Уровень свободного владения:

1) *дескрипторы владения языком*: понимаю развернутые сообщения сложной структуры, даже если смысловые связи недостаточно выражены; гибко и эффективно использую язык для общения в профессиональной деятельности; могу создать точное, информативное сообщение на сложные темы; владею моделями организации текста, средствами логической связи и т.п.); *дескрипторы межкультурных навыков и умений*: я умею общаться в различных коммуникативных ситуациях с разными собеседниками-иностранцами; формирую собственное мнение о явлениях других культур на основе принципов толерантности; эстетически воспринимаю образы, создаваемые в литературных произведениях, воспринимаю средства художественной выразительности);

2) *дескрипторы владения языком*: свободно понимаю устную и письменную речь в любом стиле при непосредственном или опосредованном общении; говорю спонтанно, с высоким темпом, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях; могу составить связный текст, опираясь на несколько письменных или устных источников; *дескрипторы межкультурных навыков и умений*: я умею преодолевать сложившиеся стереотипы, объективно воспринимать культурное многообразие как достоинство; я понимаю языковую игру, юмор, прецедентный текст; умею находить скрытый смысл высказываний; сопоставление культур дает мне возможность по-новому посмотреть на свою собственную культуру, переосмыслить ее ценности).

Примечание: таблица составлена на основании материалов: Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург, 2001; Москва 2003.

Таким образом, реализация лингвокультурологического подхода при изучении русского как иностранного греками-иностранцами позволяет на уровне реляции соотносить уровневые дескрипторы владения языком и межкультурных навыков и умений, что способствует эффективному усвоению русского языка как иностранного в тесной взаимосвязи с культурой, которая отображает ментальность носителей изучаемого языка.

Список использованной литературы

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов : (Теория и практика преподавания яз.) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – С.78. **2. Шоджаи Мохсен** Пути и способы повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в Иране : начальный этап : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Шоджаи Мохсен; [место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. – Москва, 2008. – С.7.

Турсиду Н. Ю. Рівні володіння мовою й рівневий підхід у процесі навчання російській мові як іноземній студентів-греків

У статті здійснено спробу на основі лінгвокультурологічного підходу розробити діагностувальний апарат задля визначення рівнів засвоєння іноземної мови (елементарний рівень; пороговий рівень та рівень вільного володіння). Автором запропоновано на основі рівневого підходу співвідносити дескриптори володіння мовою та дескриптори міжкультурних умінь і навичок, що сприяє ефективному засвоєнню російської мови як іноземної у тісному взаємозв'язку з культурою, яка відображає ментальність носіїв виучуваної мови. У публікації знайшли інтерпретацію загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою, спроектовані на культурологічний вектор структурування мовного матеріалу і вироблення соціокультурних умінь і навичок.

Ключові слова: російська мова як іноземна, студенти-греки, рівневий підхід до навчання мови, дескриптор володіння мовою, дескриптори міжкультурних умінь і навичок.

Турсиду Н. Ю. Уровни владения языком и уровневый подход в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов-греков

В статье сделана попытка на основе лингвокультурологического похода разработать диагностический аппарат для определения уровней усвоения иностранного языка (элементарный уровень, пороговый уровень, уровень свободного владения языком). Автор предлагает на основе уровневого подхода соотносить дескрипторы владения языком и дескрипторы межкультурных умений и навыков, что способствует эффективному усвоению иностранного языка как иностранного в тесной взаимосвязи с культурой, которая отображает ментальность носителей изучаемого языка.

В публикации интерпретированы общеевропейские компетенции владения иностранным языком, которые спроектированы на культурологический вектор структурирования языкового материала и формирования социокультурных умений и навыков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, студенты-греки, уровневый поход к обучению языку, дескриптор владения языком, дескрипторы межкультурных учений и навыков.

Tursidu N. Yu. Proficiency Levels and level approach in teaching Russian as a foreign language students the Greeks

The article is an attempt on the basis of linguistic and cultural campaign to develop diagnostic apparat's to determine the levels of mastering a foreign language (elementary level, threshold level, the level of language proficiency). Definition of a kind of intermediate stages can be more clearly articulate the goals and objectives of each of them, as well as to determine the knowledge and skills that a student must have at a particular level. Such criteria also contribute to better orientation in the completeness and quality of intercultural language education.

The author suggests, based on a layered approach to correlate the descriptors and the descriptors of ownership language intercultural skills that contribute to effective learning of a foreign language as a foreign language in a close relationship with the culture, which reflects the mentality of the target language media.

During the development of «levels» of the selection of teaching units within the meaning of teaching is based on communicative-oriented and competence-based approaches.

Publication interpreted Common European Framework of Reference for Languages, which are designed on the cultural vector of linguistic material structuring and formation of social and cultural skills.

Key words: language Russian as a foreign-Greek students, level hike to language training, the descriptor language proficiency descriptors intercultural exercises and skills.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 372.461

О. М. Цалапова

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕКЛАМАЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Виразне читання – це мистецтво відтворення думок, почуттів, настроїв, переживань, якими насичено твір. Але художнє читання – це теж майстерність відтворення змісту твору зі сцени.

Читання твору – це перший етап його вивчення. Якщо учень не ознайомився з текстом твору, то аналіз його не може бути ефективним, у школярів так і не виникнуть глибокі почуття, емоції. Виразне читання – один із методів вивчення літератури, воно пронизує всю діяльність вчителя і учня в процесі засвоєння матеріалу, забезпечує глибину

емоційного сприймання і цілісного враження від твору. М. Рибнікова: «Виразне читання – це та перша і основна форма конкретного наочного навчання, яка для нас важливіша за будь-яку наочність зорового порядку» [7, с. 17]. Вона називає читання творів музикою живого слова.

Розробкою методики навчання виразному читанню (декламації) учнів початкових класів займаються методисти А. Бондаренко, Л. Горбушина, О. Дмитрієва, Ю. Єлісовенко, А. Журавель та ін.

Мета цього дослідження – узагальнити й теоретично обґрунтувати доцільність використання методу хорової декламації на уроках читання.

Відповідно до визначеної мети і гіпотези дослідження у роботі планується розв'язати такі завдання:

1) на підставі теоретичного аналізу методичної літератури розкрити сутність поняття «хорова декламація»;

2) подати методичні рекомендації з використання хорової декламації у процесі формування навичок виразного читання молодших школярів.

Мистецтво виразного читання потребує тривалої і систематичної роботи. Спеціальні уроки виразного читання допомагають учням набути навички й уміння перш за все своєю практичною спрямованістю. Сучасна школа прагне включаючи виразне читання в загальну систему філологічної освіти, сприяти всебічному розвитку особистості учня.

Під виразним читанням розуміють правильне, осмислене й емоційне (за потреби) читання художнього твору. Саме таке читання значно підвищує якість засвоєння літературного матеріалу і сприяє розумінню, осмисленню текстового матеріалу. Виразне читання сприяє розвиткові навичок, пов'язаних із культурою мовлення. Вони мають такі компоненти: тон голосу, сила і тембр голосу, ритм мовлення, темп мовлення (прискорення й уповільнення), паузи (паузи, зупинки), мелодика тону (підвищення і зниження голосу), логічні наголоси, а також інтонаційні засоби: емоційність мовлення і читання підтримуються загальною технікою мовлення – дикцією, диханням, орфоепічно правильною вимовою.

Тому загальна мета уроків виразного читання така: 1) навчити виразно декламувати художній текст; 2) розширити знання з теорії й історії мистецтва звучного слова; 3) удосконалити виконавську майстерність учнів.

С. Дорошенко [3, с. 103] виразним вважає таке читання, у процесі якого дитина, застосовуючи різноманітні інтонаційні засоби, передає задум автора і його почуття.

Таким чином досягаються важливі цілі: розуміння твору, створення образів, переживання настроїв героїв. Виразне читання одночасно впливає на уявлення й почуття читача.

Виразне читання на уроках читання – це не лише мистецтво виконання художнього тексту, а й предмет навчання цього мистецтва, і метою такого навчання є формування естетично розвиненого читача, здатного відчувати художнє слово, вміти насолоджуватися прочитаним [4].

Декламації, мелодекламації та художньому виконанню на уроках читання приділяється багато уваги. Завдання вчителя – допомогти відчути велику силу слова, що впливатиме на почуття, думки, волю, характер і здатність отримувати морально-естетичне задоволення від художнього твору. Мистецтвом усного виконання будь-якого тексту є виразне читання (від імені оповідача), напам'ять – декламація (від ліричного героя), а майстерність володіння виконавським словом називають художнім читанням.

Художнє читання – публічне виконання творів літератури (віршів, прози, публіцистики) – особливий вид естрадного мистецтва. Процес навчання майстерного виконання творів складний, тому вчителеві бажано на кожному уроці з літератури вдосконалювати ті вміння, якими учні оволодівають на уроках виразного читання.

Наприкінці вісімдесятих років минулого століття вчителі-практики та методисти-теоретики розпочали посилену роботу над прийомами навчання виразного читання на уроці. Увага до них викликана необхідністю, що диктується життям: йдеться промайстерність вчителя, яка має забезпечити підвищення ефективності його праці, його ідейного, морального та естетичного впливу на учнів.

Термін «хорове читання» іноді плутають із поняттям колективної декламації, тоді як це не тотожні поняття. На відміну від хорового читання, коли всі учасники промовляють текст разом і з однаковою інтонацією, «колективна декламація передбачає виконання певних частин тексту різними виконавцями або окремими групами, на які розбиваються учасники за статтю (чоловічі та жіночі, а в школі – хлоп'ячі та дівочі голоси) та за регістровим рівнем голосів (високі, середні, низькі). Ідею колективного читання пропагував з 1915 р. В. Серьожніков, який вена основі практичного досвіду в цій галузі дійшов висновку, що не кожен твір можна передати силою одного голосу (бодай найсильнішого замало)» [1, с. 122].

Колективна декламація вимагає спеціальної роботи учителя з оркестрування, тоді як елементи хорового читання на уроці дають навчальний ефект. Тому сучасні методисти рекомендують (услід за М. Рибниковою) вдаватися до цього прийому на уроках. Щоправда, М. Рибникова поєднує хорове читання з елементами колективної декламації, заохочуючи вчителів до створення композицій багатоголосного читання. Можливо тому, що цей вид роботи запобігає, появленню втомлюючого монотону, який може з'явитися у процесі хорового читання. Багатоголосне виконання – це також ефективний прийом навчання виразного читання. Проте хорове читання має свої переваги. У хорі учні з мовленнєвими вадами відчувають себе вільніше, впевненіше. Крім того, хор «заражає» загальним піднесенням, настроєм, тоном, який звичайно задає вчитель своїм показом. Ще однією важливою перевагою хорового читання є те, що воно дає змогу економити час. Зрозуміло, що хором читається далеко не все. Найкращим придатним

матеріалом для такого читання є уривки, що відтворюють голос маси, народу, колективу, групи людей, і особливо ті уривки, які вимагають художнього монотону, які так би мовити, «напрошуються» на хорове читання. Скажімо, деякі уривки з українських казок. Враховуючи те, що дітям важко даються тональні переходи і що кожному хотілося б спробувати свої сили в цьому, можна для хорового читання підібрати уривки, багаті на зміни тонів [7, с. 103].

Уміння відтворити зміст художнього твору, здійснюючи усі згадані вимоги декламаційного мистецтва, називають ще умінням живописати інтонацією або малювати інтонацією.

Малювати інтонацією – це перш за все засвоїти авторський текст настільки, щоб він став своїм, щоб слова автора вимовляти, як свої власні. Краще зрозуміти творчий задум автора, інтонаційно оздобити текст можна розкресливши партитуру тексту. Партитура художнього тексту – це графічне відтворення звучання художнього твору. Найчастіше термін використовується у музиці. Означає він сукупний нотний запис партій багатоголосного музичного твору для оркестру, хору чи ансамблю. При підготовці тексту до читання партитурними ознаками позначаються паузи, наголоси, підвищення і зниження тону, інтонаційні переломи тощо. Спеціальні позначки допоможуть вчителеві в процесі навчання учнів, особливо коли треба показати, як здійснити інтонаційну фігуру, що не визначена розділовим знаком. Скласти партитуру – означає розмітити текст умовними позначками, які допомагають уникнути логічних помилок у процесі повторних читань [2, с. 91].

Робота з виразного читання в школі порівняно з іншими видами робіт з художнім текстом, ґрунтується на високій майстерності вчителя-словесника і його педагогічному такті. Такий вид навчання, на думку В. Сухомлинського, необхідно вести так, щоб розвивати і підтримувати творче начало дитини [6, с. 234].

Основними прийомами роботи на уроках відповідного типу є:

1. Урахування *інтонаційного забарвлення* кожного розділового знака.

2. *Прийом показу* як наочна ілюстрація для того, щоб викликати в уяві живі картини, бажання прочитати твір.

3. *Прийом зіставлення* спонукає до обговорення, оцінки і вибору потрібної інтонації, запобігає помилкам (зіставлення виконання учнів і вчителя, двох учнів, відтворення інтонації з відтінком шаржування тощо).

4. *Усне малювання* сприяє розвитку творчої уяви, допомагає наблизитися до розуміння образів.

5. *Бесіда за продуманими запитаннями* (мета – зрозуміти смисл, уявити картину, визначити почуття автора, ставлення учнів, знайти кращі інтонації).

6. *Хорове читання* (позбавити дискомфорту й знайти найоптимальніше звучання).

7. *Читання в особах* (пошук варіантів виконання, випробування здібностей у різних ролях).

8. *Аналіз досягнень і недоліків* у техніці мовлення, орфоепії, наголосах, логіці читання, емоційно-образній виразності (конкретні, суттєві зауваження, співчуття, щира доброзичливість).

9. *Уважне слухання* (використовуючи музичний запис як зразок, доцільно давати додаткові завдання:

1) вдумливо, уважно прочитати текст очима;

2) прочитати голосно, вслухаючись у власне виконання, або читати текст очима так, щоб відчути, як він звучить;

3) прослухати цей текст у виконанні артиста і зіставити його інтонаційну редакцію зі своєю).

Проводячи підготовчу роботу до уроку виразного читання, а також для реалізації завдань естетичного виховання, вчитель повинен приділяти значну увагу на розвиток усної мови своїх вихованців.

Порядок організації такої роботи може бути таким:

1. Взірцеве читання учителем.

2. Читання одним учнем (краще із середніми здібностями); це дає змогу вчителеві перевірити, як клас сприйняв його показ, і може стати матеріалом, на основі аналізу якого діти відкоригують інтонаційні відтинки декламації.

3. У процесі такого обговорення можна зробити (якщо виникає потреба) повну або вибіркову розмітку тексту партитурними знаками.

4. Розмітка тексту супроводжується повторним читанням розмічених тактів та ланок.

5. Повторне читання всього уривка кимось із учнів, краще з таких, читання яких уже не вимагатиме додаткових пояснень і переробок.

6. Ще одне взірцеве читання вчителем. В основному в цьому виникає потреба тоді, коли повторне прочитання учня було невдалим.

7. Нагадування вчителя перед хоровим читанням, що не слід напружуватись, вигукувати, заважати іншим.

На такому уроці діти відчувають красу і силу хорового звучання як одного із дуже цікавих методів засвоєння тексту.

Можна практикувати на заключній стадії роботи над текстом і маленькі хори з 5-8 учнів, які читають перед класом. Коли вчитель володіє здатністю надихання дітей, мистецтвом переливати свої щирі почуття в їхні душі і коли учні правильно розуміють учителя і знають, що він, демонструючи, як слід було читати, не вимагає безтурботного копіювання, ніяких «загроз» хорове читання в собі не приховує. Проте якщо увага школярів у процесі хорового читання розсіюється або вони до такого виду вправ ставляться байдуже, від цього прийому треба відмовитись.

Колективне хорове декламування сприяє розумінню твору, підвищує відповідальність читців за його виразність. Учитель морально настроює дітей до такого читання. Перед цим видом роботи слід обговорити, як потрібно читати відповідні місця тексту. По завершенні декламування учні

висловлюють свої судження щодо якості читання однокласників. Такий вид роботи практикують у 3 класі, коли школярі перейшли до словесного читання. Для цього вчитель добирає відповідні тексти.

Отже, виразне читання – це не процес нагромадження пам'яті, а мистецтво творчої взаємодії учителя та учнів, в якому прочитання тексту майстрами слова є лише допоміжним матеріалом, а на першому плані постають об'єкти педагогіки. Головним завданням навчання дітей виразному читанню є розвиток в учнів здатності втілювати літературний твір в слово у відповідності зі своїм розумінням. Основним засобом навчання виразному читанню є ліричний твір, на тлі якого розкриваються усі таємниці виразного мовлення та читання. У процесі застосування методу хорової декламації виникають свої проблеми, метод потребує фундаментальної підготовки учителя, а також налаштування учнів на доволі складний вид роботи. Проте навчання виразному читанню набуває значного сенсу та ефективності, при використанні саме цього методу. Методика проведення хорового читання має певний алгоритм, відхилення від якого створюють своєрідну та неповторну атмосферу на уроках читання.

Готуючись до уроків такого типу, перед учителем постає велике завдання: підготувати слухацьку аудиторію. Об'єм цієї роботи складають роз'яснення понять, без яких виразне мовлення не можливе, використання графічних маркерів для кращого розуміння інтонаційно-логічного забарвлення твору тощо.

У процесі хорової декламації досягається високий рівень засвоєння тексту, що вивчається, бо у дітей задіяна емоційна сфера. Це стимулює їх до навчання та пізнання нового.

Список використаної літератури

1. Буяльський Б. А. Поезія усного слова : Азбука виразного читання : Книга для вчителя / Б. А. Буяльський. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Рад. шк., 1990. – 255 с. **2. Вашуленко М. С.** та ін. Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної поч. школи: посіб. для вчителя : Рідна мова. Читання. Русский язык / М. С. Вашуленко, Н. І. Деркач, О. І. Мельничайко, Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, І. П. Гудзик. – К. : Освіта, 1995. – 368 с. **3. Дорошенко С. І.** Основи культури і техніки мовлення / С. І. Дорошенко. – Х. : ОВС. – 2002. – С. 140. **4. Ісаєва О. О.** Виразне читання. Методичні поради щодо його проведення та оцінювання за 12-бальною системою / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 4. – С. 17 – 18. **5. Методика** выразительного чтения : учеб. пособие для студентов специальности № 2101 «Рус. яз. и література» / за ред.. Т. Д. Завадская. – М. : «Просвещение». – 1977. – 176 с. **6. Пархета Л. П.** Виразне читання в практиці В.О.Сухомлинського [Текст] / Л. П. Пархета // Педагогіка і психологія. – 2001. – №3–4. – С. 233 – 237. **7. Рыбникова М.** Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М. Рыбникова. – М. : Учпедгиз, 1963. – 213 с.

Цалапова О. М. Формування культури декламації в учнів початкової школи

У статті розглянуто проблему дослідження хорової декламації на уроках читання в початковій школі, оскільки вона є важливою й складною. Актуальність роботи зумовлена необхідністю узагальнити відомості про вивчення методики хорової декламації в початковій школі. Попри цікавість до проблеми декламування на психологічному, педагогічному, філософському рівнях (К. Ізард, О. Кульчицька та ін.) остаточно доцільність хорового декламування в контексті початкової освіти не досліджено. Представлено сутнісні характеристики процесу читання, який потребує від учнів певних зусиль для реалізації. У роботі порушено доволі важливе питання про відмінності поняття хорового читання й колективного, які іноді плутають. На відміну від хорового читання, коли всі учасники промовляють текст разом і однаковою інтонацією, а колективна декламація передбачає виконання певних частин тексту різними виконавцями. Стаття розглядає специфіку роботи учителя з оркестрування тексту, бо тоді елементи введення хорового читання на уроці дають позитивний навчальний ефект. Автор статті зазначає, що проведення хорового читання має певний алгоритм, відхилення від якого створюють своєрідну атмосферу на уроках читання, що посилює творчий потенціал навчального процесу.

Ключові слова: колективна декламація, хорова декламація, читання, партитура.

Цалапова О. Н. Формирование культуры декламации у учеников начальной школы

В статье рассматривается проблему исследования хоровой декламации на уроках чтения в начальной школе, поскольку она является важной и сложной. Актуальность роботы обусловлена необходимостью обобщить сведения о изучении методики хоровой декламации в начальной школе. Несмотря на интерес к проблеме декламации на психологическом, педагогическом, философском уровнях (К. Изгард, О. Кульчицкая и др.) окончательно необходимость хоровой декламации в контексте начального образования не исследования. Представлены существенные характеристики процесса чтения, который требует от учеников особых усилий для реализации. В работе поднят вопрос об отличиях хорового чтения от коллективного, которые иногда путают. В отличии от хорового чтения, когда все ученики проговаривают текст вместе и с одинаковой интонацией, а коллективная декламация предполагает прочтение отдельных частей текста разными исполнителями. статья рассматривает специфику работы учителя по оркестровке текста, потому что тогда элементы введения хорового чтения на уроке дают положительный эффект. Автор статьи отмечает, что проведение хорового чтения имеет особый алгоритм, отклонения от которого создают своеобразную атмосферу на уроках чтения, что усиливает творческий потенциал учебного процесса.

Ключевые слова: коллективная декламация, хоровая декламация, чтение, партитура.

Tsalapova O. N. Formation recitation culture among elementary school students

The article deals with the problem of the study of choral recitation to read in primary school classroom, because it is important and complex. The urgency of the robots due to the need to compile information on the study methodology of choral recitation in elementary school. Despite the interest in the recitation of the psychological, pedagogical, philosophical levels (K. Izgard, O. Kulchitskaya et al.) Finally need choral recitation in the context of primary education did not study. Presents the essential characteristics of the reading process, which requires students to special efforts to implement. The paper raised the question about the differences choral reading of the collective, which is sometimes confused. Unlike choral reading, when all the disciples together and recite the text with the same intonation, and a collective recitation involves reading certain parts of the text by different performers. paper examines the specifics of the teacher on the orchestration of the text, because then the introduction of elements of choral reading in the classroom a positive effect. The art of expressive reading requires long and systematic work. Special lessons expressive reading help students acquire the skills and abilities especially its practical orientation. During expressive reading understanding is correct, meaningful and emotional (if necessary) reading a work of art. Such reading significantly improves the quality of assimilation of literary material and promotes understanding, comprehension of texts. Expressive Reading helps develop skills related to cultural broadcasting. They have the following components: tone of voice, the power and timbre, rhythm of speech speaking rate (acceleration and deceleration), pause (pause, stop), melodic tone (raising and lowering voice), logical stress and intonation means: emotional speech and reading supported the general technique of speech - diction, breathing, pronouncing the correct pronunciation. The author notes that the choral reading is holding a special algorithm, the deviation from that create a kind of atmosphere in the reading lessons that enhances the creativity of the educational process.

Key words: collective recitation, choral recitation, reading the score.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 316.613.434:004.738.5

О. Б. Шевчук

КІБЕРНЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ТА РОЗРОБКИ ЕКСПЕРТНИХ НАВЧАЮЧИХ СИСТЕМ

Бурхливий розвиток інформаційних технологій та соціально-економічні перетворення, які відбуваються на їх основі як у світі, так і в Україні, потребують удосконалення процесу професійної підготовки та забезпечення якісного освітнього рівня майбутніх фахівців. Із цього випливає необхідність у розробці нових, високоефективних педагогічних технологій і систем професійної підготовки спеціалістів, які б відображали складні та проблемні ситуації, наявні в професійній практиці.

Однак на сьогодні розробка таких педагогічних технологій та систем перебуває у стані досліджень, про що свідчить значна кількість наукових публікацій [4]. Тому можна стверджувати, що є об’єктивна педагогічна проблема, пов’язана з необхідністю вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Це робить актуальним проведення досліджень з цієї проблеми.

Сучасною тенденцією в педагогіці є використання інформаційних технологій навчання на основі принципово нового класу засобів – інтелектуальних навчальних систем, інтелектуальних тренажерів, експертних навчальних систем, експертно-тренувальних систем тощо [1 – 3].

Так, Б. Литвак у роботі [2] стверджує, що «основне призначення експертних технологій – підвищення професіоналізму, а отже, й ефективності прийнятих управлінських рішень» [2, с. 69].

Прикладами розробок експертних технологій можуть служити дослідження В. Петрушина «Експертно-навчальні системи» [4], В. Голенкова та його колег «Інструментальні засоби проектування інтелектуальних навчальних систем» [3], В. Сорока, О. Журавльова «Автоматизовані навчаючі системи з елементами штучного інтелекту» [5], В. Бурдаєва, Л. Бурдаєвої «Експертно-навчальні системи другого покоління» [6], В. Фірстова «Експертні системи та інформаційна концепція розвивального навчання» [7], М. Желніна зі співавторами «Роль і місце експертних систем в освіті» [8], Г. Рибіної «Навчальні інтегровані експертні системи: деякі підсумки и перспективи» [9] та багато інших.

У цих роботах педагогічна проблема вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців при викладанні фахових дисциплін не була предметом окремого наукового дослідження, також не розглядалися принципи, на основі яких потрібно проектувати експертні навчальні системи.

Таким чином, проведений аналіз публікацій з педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців показує, що різним аспектам цієї проблеми, а саме: формування професійної компетентності, прийняття рішень, використання інформаційних технологій, створення експертних навчальних систем, ситуаційним методам навчання тощо – приділяється значна увага дослідників, як в англомовних, так і у вітчизняних публікаціях. Однак, незважаючи на це, вони недостатньо вивчені, немає конкретних розробок з експертних навчальних систем, відсутня система принципів, на основі якої повинні створюватися сучасні інформаційні технології навчання, у тому числі й ЕНС (експертні навчальні системи) та ін.

Усе це заважає науково обґрунтованому створенню ЕНС та показує важливість і актуальність проведення досліджень для розв'язання педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців.

У дослідженні проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців вирішується актуальне завдання: виокремлення системи принципів розробки та проектування навчальних експертних систем професійної підготовки фахівців.

Метою статті є виокремлення системи кібернетичних принципів проектування ЕНС та їх гносеологічне обґрунтування.

Теоретико-методологічне обґрунтування системи кібернетичних принципів побудови експертних навчальних систем.

У загальнонауковому значенні (уявленні) термін *принцип* (від лат. *principium* – начало, основа: англ. *principle*) – це основне, вихідне положення якої-небудь теорії, вчення, науки; основа певної сукупності фактів або знань; основа побудови чого-небудь [10].

Тому опис і систематизація принципів є першоосновою при проектуванні і розробці високоефективних педагогічних технологій і систем, у тому числі й з використанням інформаційних технологій навчання [10].

З огляду на викладене, для науково обґрунтованого підходу до проектування і створення ЕНС необхідно побудувати (виділити) систему кібернетичних принципів. При цьому процес проектування і розробки ЕНС має підпорядковуватися *пріоритетності педагогічних принципів* [11].

Процес вибору (виокремлення) кібернетичних принципів побудови і способів реалізації експертних навчальних систем (ЕНС) на сьогодні не формалізовано. Це пов'язано з тим, що у кібернетиці сучасні інструментальні засоби і системи штучного інтелекту мають у своєму розпорядженні невелику кількість реальних програмних засобів (прикладних програм), які не дозволяють ефективно формалізувати всі етапи розробки [3 – 9];

На основі проведеного аналізу досліджень [1 – 13], а також досвіду розробки та експлуатації ЕНС, виокремлено систему основних

кібернетичних принципів, що відображають результати попередніх досліджень у сфері систем штучного інтелекту та експертних систем.

Група (система) основних *кібернетичних принципів проектування і створення ЕНС* подається нижче. Уперше частину з них сформулював Е. Фейгенбаум (E. A. Feigenbaum) у роботі [12].

Принцип 1. **Принцип потужності експертної системи**. Цей принцип визначає потужність експертної системи: насамперед потужність експертної системи має визначатися потужністю бази знань, а відтак – використовуваними методами (процедурами) виводу. Це означає, що важливіше мати різноманітні спеціальні знання, ніж загальні процедури виводу [13].

Принцип 2. **Принцип знань**. Визначає знання, які дозволяють отримати ЕНС. Згідно із цим принципом знання є евристичними, експериментальними, невизначеними і правдоподібними, а самі вирішення завдання є неформалізованими або такими, що слабо формалізуються [13].

Принцип 3. **Принцип організації діалогу**. Користувачеві (тому, хто навчається, або експертові) ЕНС треба дати можливість взаємодіяти з ЕНС у вигляді діалогу, тобто ЕНС має вести діалог стосовно розв'язуваного завдання мовою, зручною для користувача, а також набувати нових знань у ході діалогу.

Принцип 4. **Принцип найменших звершень**. Відповідно до цього принципу рішення не будується одразу, а деталізується в міру того, як надходить інформація. Використання цього принципу вимагає від ЕНС виконання таких дій: 1) визначити, коли накопичилося достатньо інформації для прийняття рішення; 2) призупинити роботу над деяким підзавданням, коли для рішення немає достатньої інформації; 3) переходити з одного підзавдання на інше, поновлюючи виконання призупиненого підзавдання, коли з'явиться потрібна інформація; 4) об'єднувати інформацію, отриману різними підзавданями.

Принцип 5. **Принцип кооперативного проектування** [13]. Принцип *кооперативного проектування* полягає в необхідності й доцільності участі кінцевих користувачів ЕНС (педагогів, експертів предметної галузі та ін.) у процесі розробки навчальної системи. Це пов'язано з тим, що користувачі володіють неформальним розумінням прикладних завдань, які повинна розв'язувати розроблювана ЕНС. Тому їх залучення до групи розробників, як правило, приводить до більш ефективних і якісних рішень щодо проектування ЕНС.

Принцип 6. **Принцип побудови інтерфейсу WYSIWYG** (What You See Is What You Get – що ви бачите, те й отримуєте) дозволяє користувачам (тим, хто навчається, експертам та ін.) безпосередньо оцінювати результати введених даних чи змін в ЕНС [13], що суттєво підвищує ефективність взаємодії користувачів з системою (ЕНС).

Принцип 7. **Принцип розподіленої архітектури клієнт-сервер** [13]. Забезпечує множинний доступ до баз знань ЕНС і групову роботу

учнів (студентів) з ЕНС. Бази знань ЕС та ЕНС, побудовані відповідно до цього принципу, доступні іншим прикладним програмам, що дозволяє істотно розширити можливості використання таких систем, зокрема й з метою навчання.

Крім цього, є ще ряд кібернетичних принципів, які забезпечують і підтримують високу функціональну ефективність ЕНС. До них належать: 1) принцип проблемно-предметної орієнтації; 2) принцип додержування стандартів; 3) принцип незалежності від обчислювальної платформи; 4) принцип сумісності з попередніми версіями та ін. [13].

Виділена система кібернетичних принципів визначає новий педагогічних підхід до навчання, який ґрунтується на ЕНС.

Отже, в результаті проведеного дослідження вперше виділено систему кібернетичних, принципів, яка дозволяє на їх основі проектувати педагогічні технології навчання, що базуються на ЕНС.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку

1. На основі проведеного аналізу публікацій з педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців показано, що різним аспектам цієї проблеми приділяється значна увага дослідників, як в англомовних, так і у вітчизняних публікаціях. Однак, незважаючи на це, відсутня система принципів, на яких повинні створюватися сучасні інформаційні технології навчання, у тому числі й експертні навчальні системи (ЕНС) та інше.

2. Показано, що сучасною тенденцією в професійній підготовці майбутніх спеціалістів, є використання інформаційних технологій принципово нового класу – експертних навчальних систем (ЕНС).

3. Уперше виокремлено систему кібернетичних принципів (*потужності експертної системи; знань; організації діалогу; найменших звершень; кооперативного проектування; побудови інтерфейсу WYSIWYG; розподіленої архітектури клієнт-сервер*), на основі яких треба здійснювати проектування педагогічних технологій навчання, що базуються на ЕНС, а також дано гносеологічне обґрунтування цієї системи принципів.

4. Перспективними напрямками подальших розвідок є розробка функцій, архітектури, математичних моделей ЕНС, а також їх програмна реалізація.

Список використаної літератури

1. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування : монографія / О. Г. Набока. – Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2012. – 303 с. **2. Литвак Б. Г.** Разработка управленческого решения: Учебник. – 3-е изд., испр. – М. : Дело, 2002. – 392 с. **3. Голенков В. В.,** Гулякина Н. А., Елисеева О. Е. Инструментальные средства проектирования интеллектуальных обучающих систем :

Методическое пособие по курсу «Интеллектуальные обучающие и тренажерные системы» для студентов специальности «Искусственный интеллект» / В. В. Голенков, Н. А. Гулякина, О. Е. Елисеева. – Мн. : БГУИР, 1999. – 102 с. **4. Петрушин В. А.** Экспертно-обучающие системы / В. А. Петрушин; Отв. ред. А. М. Довгялло; АН УССР. Ин-т кибернетики. – Киев : Наук. думка, 1992. – 196 с. **5. Сороко В. Н.**, Журавльов О. В. Автоматизовані навчаючі системи з елементами штучного інтелекту. Навчальний посібник / В. Н. Сороко, О. В. Журавльов. – К. : УМК ВО. 1992. – 214 с. **6. Бурдаев В. П.**, Бурдаева Л. В. Экспертно-обучающие системы второго поколения / В. П. Бурдаев, Л. В. Бурдаева. – Штучний інтелект. – 2002. – № 3. – С. 345 – 353. **7. Фирстов В. Е.** Экспертные системы и информационная концепция развивающего обучения [Текст] / В. Е. Фирстов // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1(58). – С. 69 – 73. **8. Желнин М. Э.**, Кудинов В. А., Белоус Е. С. Роль и место экспертных систем в образовании [Текст] / М. Э. Желнин, В. А. Кудинов, Е. С. Белоус // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск : Изд-во КГУ, 2012. – № 2(22). – С. 11 – 16. – Режим доступа к журн. : http:// scientific-notes.ru. № гос. регистрации 0421000068/0092. **9. Рыбина Г. В.** Обучающие интегрированные экспертные системы: некоторые итоги и перспективы [Текст] / Г. В. Рыбина // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2008. – № 1. – С. 22 – 46. **10. Что такое Принцип**? Значение и толкование слова printsip, определение термина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/p/printsip.html. **11. Термины** дистанционного обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fvuz.ucoz.ro%2FDOT%2Fterminy_distancionnogo_obuchenija.doc&ei=bzJWUqn8OaX64QTz8oGQBQ&usg=AFQjCNFYHxK0QP0Ntr0MryDt3CJiRyQDhg&bvm=bv.53760139,d.bGE&cad=rja. **12. Feigenbaum E. A.** Themes and case studies of knowledge engineering // Expert systenvin micro electronic age. – Edinburgh: Infotach Limited, 1979. – P. 3 – 25. **13. Попов Э. С.** Статические и динамические экспертные системы: Учеб. пособие / Э. В. Попов, И. Б. Фоминых, Е. Б. Кисель, М. Д. Шапот. – М. : Финансы и статистика, 1996. – 320 с.

Шевчук О. Б. Кібернетичні принципи проектування та розробки експертних навчаючих систем

У статті показано, що сучасною тенденцією в професійній підготовці майбутніх спеціалістів, є використання інформаційних технологій принципово нового класу – експертних навчальних систем (ЕНС). Уперше виокремлено систему кібернетичних принципів (*потужності експертної системи; знань; організації діалогу; найменших звершень; кооперативного проектування; побудови інтерфейсу*

WYSIWYG; розподіленої архітектури клієнт-сервер), на основі яких треба здійснювати проектування педагогічних технологій навчання, що базуються на ЕНС, а також дано гносеологічне обґрунтування цієї системи принципів.

Ключові слова: педагогічні технології навчання, експертна навчаюча система, кібернетичні принципи, проектування.

Шевчук О. Б. Кибернетические принципы проектирования и разработки экспертных обучающих систем

В статье показано, что современной тенденцией в профессиональной подготовке будущих специалистов является использование информационных технологий принципиально нового класса – экспертных обучающих систем (ЭОС).

Впервые выделена система кибернетических принципов (*мощности экспертной системы; знаний; организации диалога; наименьших свершений; кооперативного проектирования; построения интерфейса WYSIWYG; распределенной архитектуры клиент-сервер*), на основе которых необходимо осуществлять проектирование педагогических технологий обучения, которые базируются на ЭОС, а также дано гносеологическое обоснование этой системы принципов.

Ключевые слова: педагогические технологии обучения, экспертная обучающая система, кибернетические принципы, проектирование.

Shevchuk O. B. Cybernetic principles of design and development of expert training systems

The article shows that the current trend in the professional training of future specialists is the use of information technology is fundamentally new class - expert training systems (ETS). Based on the analysis of publications on the issue of improving the pedagogical professional training of specialists it found that various aspects of this issue has received considerable attention from researchers, both foreign and domestic publications. However, in spite of this there is no system of cybernetic principles on which expert should be created modern educational system. For the first time highlighted the system of cybernetic principles (capacity of the expert system, the knowledge, the organization of dialogue; smallest accomplishments; cooperative design; construction of the interface WYSIWYG; a distributed client-server architecture), on the basis of which it is necessary to design teacher training technologies that are based on ETS, and given epistemological foundation of this system of principles.

Key words: educational technology training, expert training system, cybernetic principles, design.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 371.13:372.033

С. О. Бадер, Н. О. Брюховецька

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку є актуальною проблемою сучасності, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи екологічної свідомості, екологічної культури, що впливають на поведінку та діяльність людини у природі. У законі «Про дошкільну освіту» її роль визначається як провідна у формуванні особистості дитини, тому зміст освіти має виступати базисом становлення людини, а методи відповідати віковим особливостям дітей.

Натомість, успішність екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку напряму залежить від ступеня практичної готовності вихователя до такого виду діяльності, рівня його теоретичних знань та практичних умінь, усвідомлення важливості проблеми на бажання працювати в означеному напрямку. Саме тому, метою підрозділу є аналіз наукової педагогічної літератури з проблеми підготовки фахівців дошкільної галузі до екологічного виховання дошкільників.

Різні аспекти проблеми екологічної освіти та екологічного виховання досліджували такі педагоги, як А. Волкова, Н. Горопаха, О. Захлєбний, І. Звєрев, Н. Кот, О. Кудрявцева, Н. Лисенко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, З. Плохій, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Н. Рижова, І. Суравєгіна, Н. Яришева та ін.

Коротко зупинимось на сутності екологічного виховання дошкільників, що вважається вченими складовою екологічної освіти й розглядається як відносно новий напрям дошкільної педагогіки, що суттєво відрізняється від традиційного ознайомлення дітей із природою. У педагогічній науці й довідкових виданнях екологічне виховання трактується неоднозначно:

- формування в людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов’язана з перетворенням навколишнього природного середовища, упевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств [1, с. 119];
- система впливу на членів суспільства для формування екологічної культури, гуманності, науково обґрунтованого ставлення до природи на основі національних й загальнолюдських цінностей [2, с. 31];

- формування в людей потреби в бережливому ставленні до природи й розумному використанні її багатств у своїх власних інтересах та інтересах майбутніх поколінь [3, с. 81];
- систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури [4, с. 282];
- процес формування усвідомлено правильного ставлення до природного довкілля [5];
- ознайомлення дітей із природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології [6, с. 4] та ін.

Хоча за формою викладу трактування поняття «екологічне виховання» відрізняються, основним змістом екологічного виховання дошкільників сучасні вчені вважають два аспекти: передачу екологічних знань та їх трансформацію особистістю у ставленні до природи, що виявляється в діяльності [6].

Н. Горопаха зазначає, що головним у змісті екологічної роботи виступає формування внутрішнього світу дитини, її ціннісних орієнтацій, в основі яких усвідомлення своєї єдності з природою, взаємозалежності з нею [7, с. 15]. У свою чергу, Н. Лисенко пише: «Екологічне виховання реалізується в єдності з навчанням, а в сукупності вони виливаються в єдиний процес виховання особистості» [8, с. 23].

Основні етапи процесу екологічного виховання, на думку Н. Лисенко, – засвоєння дітьми екологічних знань, перетворення їх в елементи переконань як основне ядро свідомості. Центром екологічного виховання на думку Н. Кот повинні стати положення: людина – частина природи; міра речей – унікальність життя; узгодження потреб з екологічними вимогами; повага до всіх форм життя [9, с. 55].

З іншого боку, готовність до успішного екологічного виховання дошкільників має бути результатом еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, а становлення цієї готовності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності, які, активізуючись, забезпечать можливість ефективно виконувати свої професійні функції.

Інтерес для нашого дослідження представляє робота І. Трубнік «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників» [10]. Автор указує на те, що визначальним у процесі підготовки майбутнього вихователя є створення умов для самоусвідомлення потребнісно-мотиваційної сфери, осягнення необхідності формувати в собі потреби, пов’язані з природним оточенням (пізнавальні, емоційні, естетичні, комунікативні), та знання особливостей розвитку мотиваційної сфери й закономірностей формування в дітей дошкільного віку екологічно мотивованої поведінки.

У зв’язку з цим І. Трубник виокремлює головні принципи в підготовці майбутніх вихователів до формування екологічнго виховання дошкільнят, а саме:

- принцип мотивації – мотивування вирішення навчальних завдань, пізнавальної діяльності, роботи з екологічного виховання дітей дошкільного віку (викладач повідомляє мету вивчення розділів та тем дисципліни, студенти залучаються до її формулювання та обґрунтування);
- аксіологічний принцип – опора на моральні, естетичні, економічні, пізнавальні цінності студентів, формування цінностей, пов'язаних зі сферою природи (використання навчальних ситуацій);
- принцип усвідомленості – свідоме ставлення до екологічних проблем, до підвищення власної професійної компетентності, розуміння необхідності природоохоронної діяльності, дотримання правил поведінки в природі, формування особистісних смислів, осягнення еколого-педагогічної місії (створення умов для осмислення мети й формування особистісних смислів щодо власних еколого-педагогічних надбань у процесі вивчення дисципліни, розробка проекту еколого-педагогічного становлення);
- принцип індивідуально-особистісного зростання – опора на індивідуальні особливості екологічної свідомості студентів, «штучна» підготовка у вихованні екологічної особистості майбутнього вихователя (діагностика, самодіагностика, індивідуальні консультації, варіативність завдань) [10].

І. Трубнік також розглядає сутність таких понять як «готовність майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників» та «еколого-педагогічна підготовка майбутніх вихователів». Перше визначається як інтегративне новоутворення, що розглядається як функціональний стан і стійка характеристика особистості й уключає в себе: екологічну спрямованість, позитивну мотивацію, професійно необхідні риси особистості, природознавчі та методичні знання, уміння й навички, рефлексію результатів власної праці [10]. Друге – як багатоаспектний процес, що охоплює формування наукової системи знань у галузі взаємодії природи й суспільства, виховання гуманістичного світосприйняття особистості, розвиток екологічного мислення, формування екологічних переконань особистості, засвоєння норм екологічної етики і як результат – формування екологічної культури, еколого-педагогічної готовності [Там само].

У своїй роботі І. Трубник подає методику підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників, де критеріями готовності майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників є мотиваційний, теоретичний та практичний.

Цікаве дослідження провела О. Вашак у роботі «Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки», де автор визначає дефініцію «підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки» як процес формування у студентів здатності здійснювати виховний вплив, що функціонально поєднує науково-педагогічний підхід із досвідом народної педагогіки [11, с. 6].

О. Вашак обґрунтовує критерії та показники готовності майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки та розробляє модель формування готовності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки. До критеріїв вчений віднесла екологопедагогічний, етнопедагогічний та методичний [11, с. 8 – 9].

Цікавими для нашого подальшого дослідження є компоненти моделі підготовки майбутніх вихователів, серед яких:

- *цільовий компонент,* який функціонально поєднує мету формування готовності студентів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки з конкретними завданнями – формування екологопедагогічної, етнопедагогічної та методичної компетенції майбутніх вихователів дошкільних закладів;
- *стимуляційно-мотиваційний* компонент забезпечує стимулювання у студентів інтересу до проблеми екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки шляхом застосування емоційно-забарвленої інформації, варіативності форм і методів навчання: диспутів, моделювання навчально-виховних ситуацій, проведення педагогічних досліджень; виконання індивідуальних та групових творчих проектів; використання інформаційних технологій;
- *змістовий компонент* моделі включає спецкурс «Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки» і доповнення змісту певних базових дисциплін;
- *процесуальний компонент* поєднує різноманітні форми і методи професійної підготовки: лекції (бінарні, проблемні, брейнстормінг), практичні заняття; етнопедагогічні екскурси, педагогічну практику, бесіди, розповіді, перегляди відеофільмів, аналіз і презентацію художньо-літературних джерел, драматизації, рольові ігри, творчі проекти;
- *контрольно-регулятивний* компонент інтегрує систематичне здійснення контролю в процесі вирішення поставлених завдань і забезпечення зворотного зв’язку. Перевірки визначають ефективність та шляхи удосконалення змістового і процесуального компонентів моделі й актуалізують самоконтроль і саморегуляцію професійного навчання студентів;
- *оцінювально-результативний* компонент забезпечує характеристику ефективності педагогічного процесу, передбачає оцінювання викладачем та самооцінювання студентами навчальних досягнень, що стимулює у майбутніх вихователів прагнення покращувати свої результати, поглиблювати знання [11].

На нашу думку, такі структурні компоненти моделі є варіативними та після певної адаптації можуть слугувати основою для інших технологій, систем екологічної підготовки майбутніх вихователів.

У своїх роботах С. Білоконний наголошує на тому, що вихователь дошкільного закладу є носієм екологічної культури для дітей, тому він повинен добре знати сучасні екологічні проблеми, сповідувати еколого-

гуманістичну модель виховання, мати розвинену потребу у спілкуванні з природою, володіти технологіями екологічної освіти дошкільників. Тому, автор пропонує використовувати активні методи навчання студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», зокрема, використовуючи метод проектів [12, с. 8]. Автор пропонує впровадити низку проектів екологічної спрямованості («Магія кімнатних рослин», «Ділянка ДНЗ – квітучий сад» тощо) в межах курсу «Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою». Ми також поділяємо думку вченого, адже активні методи навчання є більш ефективними у порівнянні з традиційними.

Схожої думки дотримується Р. Куліш, яким розроблена навчальна програма зі спецкурсу, що ґрунтується на результатах опрацювання джерел із педагогіки, психології, соціальної екології, екологічної педагогіки та психології, валеології, основ безпеки життєдіяльності. Спецкурс покликаний допомогти студентам усвідомити суть валеологічного й екологічного світогляду та перевагу екологічно безпечного перебування у природному середовищі; дозволить їм у майбутньому виховувати у дошкільників повагу до навколишнього середовища, виробляти у дітей уміння правильно співіснувати з навколишнім середовищем та безпечно у ньому поводитись [13, с. 143 – 142].

Цікавим є й дослідження О. Дубасенюк, де автор розробляє технології екологічної підготовки майбутніх учителів, серед особливостей яких визначає:

- глобалізація, що зумовлена процесами, які відбуваються на початку ІІІ тисячоліття, екологічні проблеми набули статус глобальних і таких, що потребують комплексного і негайного вирішення, відбувається перехід від руйнівного споживацького способу життєдіяльності до конструктивного, бережливо-відновлювального;
- динамічність, яка проявляється у необхідності постійного оновлення змісту, форм та методів екологічної підготовки фахівців відповідно до соціального замовлення; врахування особливостей реформування загальної середньої освіти та ролі громадських екологічних організацій у сучасному екологічному вихованні школярів;
- неперервність, що потребує врахування постійного вдосконалення процесу екологічної підготовки студентів та створення єдиної системи неперервної підготовки майбутніх учителів до взаємодії школи та громадських організацій до екологічного виховання учнів;
- циклічність, тобто закономірне відтворення етапів педагогічного процесу з наступним їх ускладненням та врахуванням динаміки навчально-виховного процесу, особливостей функціонування громадських екологічних організацій;
- гуманізація, що передбачає впровадження особистісно-зорієнтованого підходу у педагогічний процес; екологічну підготовку нової генерації педагогів – фахівців з гуманістичною спрямованістю [14, с. 3 – 6]. Такий підхід є принциповим для нашого подальшого

дослідження, адже технологічний підхід у підготовці майбутніх вихователів набуває актуальності.

О. Дубасенюк також виокремлює компоненти екологічної компетентності вчителя, серед яких такі: розуміння природи як середовища перебування людини; наявність світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи; природничо-наукові знання й знання про процес взаємодії природи і суспільства; організаторські та інші уміння природоохоронної діяльності, зокрема уміння щодо взаємодії школи і громадських екологічних організацій; набуття досвіду вирішення екологічних проблем [14]. Вважаємо, що такі компоненти є доречними і для вихователів дитячих садків, отже, вони набувають принципового значення для нашого подальшого дослідження.

Загалом, дослідники проблеми збігаються на дуці, що в процесі підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників необхідно:

- надавати особливу увагу розвитку в кожного студента якостей «екологічної особистості» через вплив на мотиваційну та емоційну сфери, педагогічну допомогу в пошуку особистісних смислів у взаємодії з природним довкіллям;
- забезпечувати можливості реалізації власного педагогічного проекту в реальній обстановці дошкільного навчального закладу, переживання та закріплення почуття успішності через участь у колективних презентаціях, обговореннях своїх надбань і творчих досягнень інших студентів та вихователів;
- здійснювати моніторинг професійного зростання кожного студента через зворотний зв'язок, діагностику та самодіагностику, спостереження, консультативне спілкування.

Отже, проблема підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників, з одного боку, є вкрай актуальною, з іншого – існує нагальна потреба в розробці методик та технології такої підготовки в умовах ВНЗ, у чому ми вбачаємо перспективи подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Мусієнко М. М. Екологія: Тлумачний словник. – К. : Либідь, 2004. –376 с. **2. Діденко В. Ф.** Людина і світ: Словник / В. Ф. Діденко, Л. В. Діденко, В. І. Кондрашова-Діденко. – К. : Віра-Р, 1998. – 88 с. **3. Еколого-економічний** тлумачний словник-довідник / А. В. Толстоухов, Л. А. Волкова, Н. М. Білоус – К., 2003. – 256 с. **4. Фіцула М. М.** Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К. : Академія, 2000. – 544 с. **5. Терентьева Е. Ф.** Формирование у детей 6 лет первоначальных знаний о единстве организма и среды. – Л. - 1980. – 171 с. **6. Николаева С. Н.** Методика экологического воспитания дошкольников. – М. : Академия, 2001. – 184 с. **7. Горопаха Н. М.** Виховання екологічної культури дітей. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 212 с. **8. Лисенко Н. В.** Екологічне

виховання дітей дошкільного віку. – Львів : Світ, 1994. – 144 с. **9. Кот Н. М.** Про нові аспекти змісту екологічного виховання дошкільників // Бердянський державний педагогічний університет. Збірник наукових праць № 2. Педагогічні науки. – Бердянськ, 2005. – С. 54 – 59. **10. Трубник І. В.** Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В.Трубник. – Ялта, 2009. – 20 с. **11. Вашак О. О.** Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки. : автореф. дис….канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Вашак. – К., 2010. – 20 с. **12. Білокінний С. П.** Використання методу проектів в екологічній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти / С. П. Білокінний // Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 37. – 2013. – С. 6 – 9. **13. Куліш Р. В.** Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку екологічно безпечної поведінки / Р. В. Куліш // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 143 – 144. **14. Дубасенюк О. А.** Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання учнів // Проблеми формування екологічної свідомості особистості /За ред. О. А. Дубасенюк, О. Є.Антонової: Зб. наук. праць. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – С. 3 – 6.

Бадер С. О., Брюховецька Н. О. Проблема підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників у науковій літературі

У статті наголошено на актуальності проблеми підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання старших дошкільників. Автор аналізує сутність поняття «екологічне виховання» та розкриває зміст екологічного виховання старших дошкільників. Проаналізовано роботи науковців з проблеми підготовки майбутніх вихователів до запровадження екологічного виховання дітей. Розглянуто різні методики та технології для оптимізації даного процесу; ключові принципи під час екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку; проаналізовано критерії та показники готовності майбутніх вихователів до екологічного виховання старших дошкільників в роботах різних учених.

Ключові слова: екологічне виховання, старші дошкільники, готовність майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників; екологічна культура, екологічна свідомість.

Бадер С. А., Брюховецкая Н. А. Проблема подготовки будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников в научной литературе

В статье раскрыта актуальность проблемы подготовки будущих воспитателей к экологическому воспитанию старших дошкольников. Проанализированы работы ученых по проблеме подготовки будущих

специалистов в сфере дошкольного воспитания к реализации экологического воспитания в условиях детского сада. Рассмотрены разные методики и технологии для оптимизации данного процесса; ключевые принципы экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста; проанализированы критерии и показатели готовности будущих воспитателей к экологическому воспитанию старших дошкольников в работах современных ученых.

Ключевые слова: экологическое воспитание, старшие дошкольники, готовность будущих воспитателей к экологическому воспитанию, экологическая культура, экологическое сознание.

Bader S. A., Bryukhovetskaya N. A. The Problem of Preparation of Future Teachers to Ecological Education of Preschool Children in the Scientific Literature

The article deals with the relevance of the problem of preparation of future teachers to ecological education of senior preschool children. Author argued, that the success of environmental education preschool children depends on the degree of readiness of teacher to practice such activity, its level of theoretical knowledge and practical skills, awareness of problems in the desire to work in the appointed direction.

The works of scientists on the issue of training of future specialists in the field of early childhood education to the implementation of environmental education in a kindergarten are analyzed.

The author considers various methods and technologies for the optimization the process of preparation of future teachers to ecological education of senior preschool children; the key principles of environmental education of children of preschool age are analyzed; the criteria and indicators of readiness of the future teachers to ecological education of the senior preschool children in the work of contemporary scholars are shown.

The readiness of future educators for ecologic education means as a multidimensional process that covers the formation of a scientific system of knowledge of the interaction between nature and society, education of humanistic worldview personality development of ecological thinking, formation of ecological beliefs personality, learning the rules of environmental ethics and as a result – the formation of ecological culture, environmental and educational preparedness.

Key words: ecologic education, senior preschoolers, the willingness of future teachers to ecological education; ecological culture, ecological consciousness.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.14+376

К. С. Волкова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасні тенденції у сфері освітньої політики багатьох країн світу визначають інклюзивну освіту як пріоритетний напрям розвитку системи навчання та виховання підростаючого покоління. Визнання нашою державою гострої соціальної потреби у включенні людей з обмеженими функціональними можливостями в усі сфери суспільного життя зумовлює необхідність організації інклюзивного освітнього простору і в Україні.

Згідно Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872, з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі освітніх закладів, мають створюватися умови для підготовки відповідних педагогічних кадрів.

Результати, отримані в процесі становлення інклюзивної освіти як за кордоном, так і в Україні, доводять, що спільне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків з нормативним розвитком, організоване з початкової ланки загальноосвітньої школи, дає більш ефективні результати. Зрозумілим є те, що під час навчання учнів у початкових класах особливу роль відіграє вчитель, від професійної готовності якого залежить успішність включення дитини з особливостями психофізичного розвитку у колектив однолітків, організація темпу його роботи у класі, формування навичок самооцінки, налагодження міжособистісної взаємодії, тривалість процесу адаптації. Розглядаючи готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності, слід звернути особливу увагу на готовність фахівця до оцінювальної діяльності, яка, за характеристикою О. Бабакової, дає можливість отримати уявлення про стан навчально-пізнавальних досягнень учнів, їхніх потенціалів і проблем; результати діяльності вчителя в освітньому процесі, його взаємодії з учнями; професійних досягнень педагога [1, с. 86]. Тому питання формування готовності вчителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває особливої актуальності.

Теоретичні питання підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності висвітлюється у роботах О. Антонової, В. Бондаря, О. Дубасенюк, Т. Семенюк., С. Сисоєвої, Н. Сінельникової та ін.;

проблемі готовності вчителя до професійної діяльності присвятили свої праці Н. Бежанова, Л. Бондаренко; І. Гаврик, Ю. Гейко; Т. Коломієць; І. Гавриш, А. Линенко, Ю. Пелех та ін.; сутність готовності вчителя початкових класів до різних видів професійної діяльності розглядається у дослідженнях Л. Бєкірової, О. Демченко, Н. Бахмат, Л. Коваль; С. Мартиненко, Р. Моцика, О. Савченко, О. Скоробагатої; Ю. Холостенко, Л. Хомич та ін.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять наукові здобутки, у яких започатковано розв'язання питань, пов'язаних із становленням термінологічної та науково-методичної бази інклюзивної освіти, а саме роботи М. Ворона, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Н. Назарової, Н. Софій, Ю. Найди, Г. Першко, О. Рассказової та ін.

На особливу увагу заслуговує дисертаційне дослідження Т. Бережинської, де обґрунтована і розроблена методика формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, та науково-методична робота Т. Сак, присвячена особливостям контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі.

Однак, багатоаспектність досліджень науковців в контексті означеної проблеми не вирішує існуючих на практиці протиріч: між усталеною практикою оцінювання лише предметних компетентностей учнів (результатів оволодіння навчальними предметами) і необхідністю оцінювання ключових компетентностей (уміння вчитися, соціально-трудової, загальнокультурної, інформаційно-комунікативною, здоров'язбережувальної та соціальної); між сучасними вимогами до оцінювання учнів в умовах інклюзивної освіти та неготовністю педагогів до такої діяльності; між традиційною системою професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти і доцільністю впровадження інноваційних методів формування готовності студентів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Наявні суперечності підтверджують актуальність дослідження процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти і зумовлюють необхідність розкриття специфіки означеного процесу, визначення педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців.

Для ґрунтовного вивчення обраної теми необхідним є висвітлення ключових понять, що знаходяться у полі порушеної проблеми: готовність, професійна готовність вчителів, педагогічні умови.

У словнику української мови поняття «готовність» трактується як «стан, в якому все зроблено, все готово для чого-небудь», як «остаточний результат якої-небудь дії, стану». У науковому обігу поняття «готовність» розглядається по-різному: якісний стан особистості (О. Бєляєва), система інтеграційних якостей, властивостей, знань і навичок особистості (К. Дурай-Новакова), інтегральне багаторівневе

динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко), цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т. Жаровцева) тощо.

Щодо трактування готовності до професійної діяльності на сьогодні склалося декілька підходів: функціональний, за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності; особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї; особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції; результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки [8].

Н. Сеньовська вбачає професійну готовність педагога у своєрідній «відповіді» на сукупність професійно зумовлених вимог до особистості вчителя [4, с. 26].

Аналіз наукових джерел з окресленої проблематики дозволяє визначити готовність майбутніх учителів до оцінювальної діяльності як складну професійну інтегративну якість, яка спрямована на виявлення та аналіз рівнів розвитку основних груп компетентностей учнів, їх відповідність поставленій меті, формулювання і повідомлення оцінки, а також на визначення і усвідомлення результатів власної професійної діяльності (самооцінювання).

Ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларації ООН про права людини, про права інвалідів, Конвенцію ООН про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання по дотриманню загальнолюдських прав, зокрема щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі дітьми з порушеннями психофізичного розвитку

Так у Концепції розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 р.) наголошується на необхідності спеціальної підготовки кадрів до роботи в системі інклюзивної освіти, спрямованої на забезпечення основного права дітей на освіту і навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Впровадження інклюзивної освіти розширює межі професійних обов'язків педагога, у тому числі й учителя початкової школи, і передбачає необхідність створення оптимальних умов для професійної підготовки фахівців, здатних забезпечити повноцінне включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Виходячи з цього, оцінювальна діяльність вчителя спрямовується не лише на оцінку знань, умінь та навичок учнів, а на визначення рівня розвитку компетентностей дитини у різних галузях. Наслідки такої діяльності забезпечують можливість отримати об'єктивну інформацію про результати сформованості здатностей дитини до опанування різними видами діяльності, можливості особистості оптимально здійснювати

свою життєдіяльність в усіх її формах (пізнання, діяльність, спілкування, стосунки). Процес оцінювання набуває соціально-педагогічного спрямування і мотивує особистісно-поведінковий розвиток дитини, що має особливе значення в умовах інклюзивної освіти.

Відзначимо, що проблема оцінювання сформованості основних груп компетентностей належить до найменш розроблених та найбільш серйозних, адже наша система навчання мала прецеденти тільки предметного оцінювання. За твердженням Ю. Картави, сьогодні досягнення життєвих компетентностей не виступає результатом навчання і не закладене до системи оцінювання навчальних досягнень школярів (за чинними критеріями, вчитель, як і раніше, оцінює знання, уміння, навички або нечітко прописані навчальні досягнення). Дослідниця відзначає необхідність врахування цього аспекту у розробці нової системи моніторингу якості освіти та за можливості адаптації системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів [3, с. 117].

Ефективність фахової підготовки майбутніх педагогів до здійснення оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка відповідає вимогам сучасної системи освіти, залежить від створення відповідних педагогічних умов, тобто обставин, які виступають рушійною силою будь-якого процесу.

О. Бражнич визначає педагогічні умови як сукупність об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2].

Для визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти було проаналізовано чинники, схарактеризовані Л. Хоменко-Семеновою, і від яких перебуває в залежності результативність професійної підготовки майбутніх фахівців [7]. До таких чинників належать: значущість змісту навчального матеріалу; залежність результатів підготовки від обсягу навчально-пізнавальної діяльності та практичного застосування знань і вмінь, а продуктивність засвоєння від проблемності навчання та інтенсивності залучення студентів до розв’язання професійно-значущих завдань, які водночас мотивують їх до творчої діяльності (гносеологічні); урахування інтересу до навчально-професійної діяльності (психологічні); залежність якості навчання від частоти й обсягу зворотнього зв’язку, від якості управління навчальним процесом (кібернетичні); актуальність застосування інтерактивних технологій, які підтверджують, що ефективність навчання залежить від інтенсивності пізнавальних контактів і якості спілкування на різних рівнях (соціологічні); обумовленість ефективності навчання оптимальною організацією навчально-пізнавальної діяльності студенті та управління цим процесом з боку викладача.

Узагальнення результатів наукового пошуку в межах визначеної проблематики дозволило визначити наступні педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти.

Оскільки одним із провідних чинників, які визначають ефективність навчально-виховного процесу, є мотивація – складний фактор впливу на поведінку особистості, який відкривається в якості потреб, інтересів, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують діяльність людини, то перша умова полягає у формуванні усвідомленої позитивної мотивації до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти як складового компоненту професійно-педагогічної діяльності вчителя.

Друга умова – корекція змісту фахово-орієнтованих дисциплін на засадах контекстного підходу, що передбачає здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

У контекстному навчанні, як зазначив А. Вербицький, метою діяльності студента стає не опанування системою інформації і тим самим основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. Основною одиницею роботи студента і викладача виступає не «порція інформації», а ситуація предметної і соціальної невизначеності і суперечності Контекстне навчання полягає у реалізації динамічної моделі діяльності студентів: від власно навчальної діяльності (лекції) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і професійно-навчальну (науково-дослідницька робота) до власне професійної діяльності [5].

Однак, формування висококваліфікованих фахівців на сучасному етапі розвитку освіти не можливе без впровадження новітніх технологій навчання, що і визначає третю умову – використання у процесі викладання фахово-орієнтованих дисциплін інноваційних методів підготовки студентів. Інноваційні методи викладання об'єднують усі ті нові й ефективні способи навчання (здобуття, передачі й продукування знань), які сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал його учасників.

Застосування інноваційних методів дозволить сформувати усвідомлену, зрілу педагогічну позицію; уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання; здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; коригувати освітній процес за критеріями інноваційної діяльності; здатність бачити і відповідно оцінювати індивідуальні здібності дітей; стимулювати зроблені ними відкриття; уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців; здатність до особистісного творчого розвитку та рефлексивної діяльності [6, с. 138].

У цілому, проведений науковий аналіз дозволив обґрунтувати актуальність обраної теми, виділити протиріччя, які існують в практиці підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти, визначити умови формування готовності майбутніх фахівців.

Подальший розгляд досліджуваної проблеми потребує виокремлення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Список використаної літератури

1. Бабкова О. Складові оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей / О. Бабкова. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 6. – С. 15 – 21. **2. Бражнич О.** Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с. **3. Картава Ю.** Теоретичні аспекти формування професійної компетентності педагога / Ю. Картава. // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – №10. – С. 21 – 30. **4. Сеньовська Н.** Підготовка майбутніх учителів до професійної саморегуляції / Н. Сеньовська. // Наукові записки Серія Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 21 – 32. **5. Скворцова С.** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. Скворцова. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – №35. – С. 16 – 29. **6. Станчук Л.** Інноваційні технології у підготовці майбутнього фахівця початкової школи / Л. Станчук. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – №34. – С. 18 – 27. **7. Хоменко-Семенова Л.** Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. [Електронний ресурс] / Л. Хоменко-Семенова – Режим доступу до ресурсу: http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/14593. **8. Чорна Н.** Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Чорна. // Вісник Запорізького національного університету. – 2012. – №1. – С. 192 – 196.

Волкова К. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування готовність майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в контексті інклюзивної освіти. Розкрито сутність оцінювальної діяльності педагога як складної професійної інтегративної якості, спрямованої на виявлення та аналіз рівнів розвитку основних груп компетентностей учнів, їх відповідність поставленій меті, а також на

визначення і усвідомлення результатів власної професійної діяльності. Визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти. Пріоритет надано формуванню усвідомленої позитивної мотивації до оцінювальної діяльності як складового компоненту професійної діяльності; корекції змісту навчальних дисциплін на засадах контекстного підходу; використанню у процесі викладання фахово-орієнтованих дисциплін інноваційних методів підготовки студентів.

Ключові слова: готовність, оцінювальна діяльність, інклюзивна освіта.

Волкова Е. С. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей начальных классов к оценочной деятельности в процессе инклюзивного образования

В статье обоснована актуальность проблемы формирования готовности будущих учителей начальных классов к оценочной деятельности в контексте инклюзивного образования. Раскрыта сущность оценочной деятельности педагога как сложного профессионального интегративного качества, направленного на выявление и анализ уровней развития основных групп компетентностей учащихся, их соответствие поставленной цели, а также на определение и осознание результатов собственной профессиональной деятельности. Определены педагогические условия формирования готовности будущих учителей к оценочной деятельности в процессе инклюзивного образования. Приоритет отдан формированию осознанной положительной мотивации к оценочной деятельности как составляющего компонента профессиональной деятельности; коррекции содержания учебных дисциплин на основе контекстного подхода; использованию в процессе преподавания профессионально-ориентированных дисциплин инновационных методов подготовки студентов.

Ключевые слова: готовность, оценочная деятельность, инклюзивное образование.

Volkova K. Pedagogical conditions of future elementary school teachers readiness formation for the assessment activity in the process of inclusive education

The article substantiates the relevance of research of the problem of readiness formation of future elementary school teachers for assessment activity in the context of inclusive education. The essence of the teacher’s assessment activity as a complex professional integrative quality aimed at identification and analysis of development levels of major competence groups of students, their conformity to the aim pursued, wording and evaluation reporting, as well as the definition and understanding of the results of their own professional activity is expounded. It is noted that in the modern educational system evaluation as a result of assessment cannot determine only

the level of mastery of knowledge and skills in specific subjects, and should take into account the level of competence development of the child in different spheres of life. There were presented the pedagogical conditions of readiness formation of future teachers for the assessment activity during the process of inclusive education. Priority is given to the formation of positive conscious motivation for assessment activity as an integral component of professional activity; correction of the content of professionally-oriented courses based on contextual approach; use in teaching professionally-oriented disciplines innovative methods of training students.

Key words: readiness, estimation activity, inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 37.012.001.76

В. В. Докучаєва

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧЕ ЗАВДАННЯ В СИСТЕМІ ДІАГНОСТИЧНОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Проектування творчої особистості майбутнього педагога суттєвою мірою спирається на проблемну ситуацію та педагогічну (професійно-педагогічну) задачу, що слугують поєднуючою ланкою між навчанням фахівця та реальними умовами його майбутньої професійної діяльності. Кожна проблемна ситуація, педагогічна задача – це модель професійної реальності. Чим більш точно в задачах відтворюватиметься педагогічна дійсність, тим успішніше відбуватиметься адаптація фахівця до умов професійної діяльності.

У технології проектування, що ми пропонуємо [1], процедура *моніторингу* є наступною після *конструктивної* (творчої) фази, а отже, здійснюється в межах фази *впровадження* (експериментально-технологічної) [там само, с. 120; с. 139; с. 164 – 165]. *Навчальна стратегія*, побудована нами для академічного простору ВНЗ на засадах концепції проектування інноваційних педагогічних систем, підпорядковується логіці процесу проектування, що актуалізує застосування професійно-педагогічної задачі принаймні двічі – як *формувального* засобу навчальної стратегії (конструктивна, або творча, фаза: див. вище) та як *діагностувального* засобу системи моніторингу навчальних досягнень майбутнього фахівця (експериментально-технологічна, або фаза впровадження: див. вище). Це дозволяє нам розглядати професійно-педагогічну задачу, по-перше, як надійний –

наскрізний – технологічний засіб педагога-дослідника, який проектує свою діяльність у експериментальному або інноваційному режимі; по-друге, як гностичний (діагностико-вимірювальний) засіб, включений до системи моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців освіти.

Підкреслимо, що в умовах, коли здійснення моніторингових процедур суттєво ускладнюється через зовнішні (макросоціальні) чинники, питання розробки науково-діагностичного супроводу, ґрунтованого на ефективних зразках професійно-педагогічних задач, є не лише актуальним для освітньої галузі, а навіть набуває характеру гострої соціально-зумовленої потреби.

Отже, обґрунтування, як методологічної процедури, *процесу відбору, конструювання* та *включення* професійно-педагогічних завдань до системи діагностичного моніторингу і є ***метою*** цієї статті.

Насамперед зазначимо, що виокремлення серед можливих методологічних підходів саме *задачного* підходу дозволяє нам розглядати *професійно-педагогічне завдання* через призму його універсальності, що в свою чергу, уможливлює його домінування над рештою засобів діючої дидактико-управлінської системи. Стверджуючи, що провідним достоїнством будь-якої моделі, як замісника реальності, є така її властивість, як універсальність, ми фактично декларуємо (саме з огляду на універсальність професійно-педагогічного завдання) придатність до застосування одного й того самого модельного ряду професійно-педагогічних завдань у двох функціональних контекстах, а саме – формувально-навчальному та діагностувально-прогностичному.

Утім, визнання можливості використання того чи іншого професійно-педагогічного завдання як «базової рамки» (Ю. Швалб) фрагменту педагогічної реальності надає підставу для розгляду процедури розв’язання творчого завдання як *циклічного процесу* (за схемою «пред’явлення завдання– процес розв’язання – вимірювання на еталонній або експертній основі»). З урахуванням широкої інструментальної придатності професійно-педагогічного завдання (як формувального засобу; як еталонного зразку; як експертної моделі) розглянемо вимоги, що ми висуваємо як необхідні під час виконання такої методологічної процедури, як відбір, конструювання та включення до системи діагностичного моніторингу професійно-педагогічних завдань. Зокрема:

- діагностичний комплекс має включати добірки завдань, адекватних реальному педагогічному процесу освітнього закладу;
- цей комплекс має бути інструментований у логіці цілей та послідовності розв’язання всієї ієрархії педагогічних завдань, зумовленої реальним процесом освітнього закладу (з вичленуванням, за необхідності, певних груп функціонального класу – гностичних, конструктивних, організаторських тощо);
- застосування діагностичного комплексу завдань має відбуватися в умовах, якнайбільше наближених до ситуацій природного

педагогічного процесу (як-от: проблемність; рухливість усіх компонентів; варіативність; комплексність; поліморфмність; паралельна розгалуженість цілей тощо) й реальної педагогічної праці;

- комплексна діагностична методика має вирізнятися конструктивністю, придатністю до різних середовищ пристосування (ВНЗ, ЗНЗ, ДОЗ тощо), припускати можливість заміни одних її елементів іншими;
- діагностичний комплекс має припускати застосування математичних методів аналізу;
- цей комплекс має включати систему еталонних зразків для ідентифікації результатів розв'язання [2, с. 17 – 20].

У попередніх теоретичних та експериментальних дослідженнях ми мали змогу переконатися, що цілком правомірною є постановка питання створення не просто системи моніторингу якості навчальних досягнень, а саме діагностичного моніторингу. Це міркування ґрунтується на закономірній логіці здійснення моніторингу як дослідницької процедури, що реально подається як подовжній лонгітюдний (синкретний) зріз, який обіймає увесь досліджуваний процес – від етапу цілеполягання до етапу оцінки та узагальнення.

На підґрунті розуміння моніторингу як органічної складової будь-якого процесу ціледосягнення стає можливим і певне уточнення сенсу навчального процесу – як певної технології ціледосягнення, й, особливо, як навчальної моделі. Тож, як прийнятну навчальну модель (модель професійної підготовки) будемо розглядати таку, що склалася під впливом зовнішніх чинників (соціальний запит, освітні стандарти, локальна соціально-освітня ситуація тощо) та для якої моніторинг є внутрішнім (системним) конструктом, убудованим у загальну освітню технологію.

Вищевикладеним ми вочевидь засвідчуємо: по-перше, діагностичну основу системи моніторингу, функціональним елементом якої є професійно-педагогічне завдання; по-друге, вторинність системи моніторингу в механізмі функціонування певної зовнішньої системи. (У даному випадку система моніторингу вбудована в академічний процес).

Звідси, слушним є питання щодо з'ясування логіко-структурної побудови процесу моніторингу, що уможливило б визначення в цьому процесі діагностичних локусів, ґрунтованих на професійно-педагогічних завданнях.

Урахування того факту, що науково-діагностичний супровід системи моніторингу якості підготовки фахівців освіти створюється на проектованій основі (тобто, в межах пропонованої нами технології проектування інноваційних педагогічних систем [1; 3]), надає достатніх підстав для ствердного висновку про ймовірність отримання *прогнозовано ефективного* продукту проектування – у вигляді вищезгаданого науково-діагностичного супроводу для системи моніторингу якості підготовки фахівців освіти.

Гіпотетично нами передбачено сукупність *умов*, що потребують реалізації за для досягнення ефективності науково-діагностичного супроводу. Зокрема, йдеться про таке:

- відтворення процесуальною моделлю науково-діагностичного супроводу логіки навчального процесу;
- побудування типології сукупності діагностичних завдань як відкритої системи, на підставі суттєвих ознак (професійно-педагогічної приналежності, рівня проблемності, ступеню керованості тощо);
- створення методичного супроводу діагностики процесів розв'язання професійно-творчих завдань (на еталонній та експертній основі);
- моделювання психодидактичного середовища для пред'явлення діагностичних завдань.

Зазначимо, що викладені вище умови можуть бути трансформовані у відповідні дослідно-практичні *завдання,* які пов'язані загалом з трьома фазами процедури розв'язання професійно-творчого завдання (див. у попередньому тексті), а саме: I – пред'явлення завдання; II – процес розв'язання; III – вимірювання результату (продукту) розв'язання. Зауважимо, що фаза «процес розв'язання» є складною в морфологічному плані, має ієрархізовано-розгалужену структуру, однак це є предметом окремого розгляду, й тому в межах цієї статті подається у згорнено-узагальненому вигляді.

Ураховуючи логіку реалізації науково-методичного супроводу з метою здійснення діагностичного моніторингу процесу розв'язання за поданими вище фазами, розглянемо приклад надання такого супроводу стосовно конкретної проблемної педагогічної ситуації, що включає: 1) текст проблемної ситуації (Додаток А); 2) класифікаційний опис текстового завдання з визначенням параметрів психодидактичного середовища (Додаток Б); 3) власне методичний супровід діагностики процесу розв'язання професійно-творчого завдання (Додаток В).

Підкреслимо, що запропонований класифікаційний опис текстового завдання складений згідно з принципами системної дескрипції експериментальних завдань [2; 4] й характеризує наведений зразок і як одиницю мисленнєвої діяльності в логіці навчальної стратегії, і як засіб діагностування ступеню сформованості професійно-педагогічних умінь проектувального класу. Вибір певного завдання разом із середовищем його «занурення» як діагностувального засобу ми пояснюємо тим, що кожного разу утворюється можливість граничного «оголення» параметрів досліджуваного конструкту [5, с. 42] й тих позитивних новоутворень, що в ньому відбуваються внаслідок впливу, що надається стимульною моделлю – високопроблемним професійно-педагогічним завданням.

Додаток А

Тестове завдання,
рекомендоване майбутнім педагогам
з метою діагностики рівня сформованості проектувальних
умінь як складника професійної компетентності

Педагогічна ситуація (текст)

Класний керівник одного з шостих класів – у напівшоковому стані, в учительській. Це ж треба! У її рідному, 6-Б класі, де дисципліна – відмінна, успішність – відмінна, нещодавнім психологічним тестуванням виявлено ситуативну тривожність у 85% (тобто – в тридцяти чотирьох з сорока) учнів й навіть дистрес (усталений стрес).

А сьогодні один з кращих учнів у відповідь на ніби то необразливе зауваження різко сказав – як відрізав: «Ви порушуєте мої конституційні права!..» Й додав: «Стаття номер три, між іншим!» (Вочевидь, маючи на увазі статтю про права людини)…

Додаток Б

Опис тестового (експериментального) завдання за провідними
класифікаційними ознаками

Дидактичне середовище пред’явлення завдання: заняття спецкурсу «Професійно-педагогічна творчість». Заняття курсу «Теорія і методика розв’язання професійно-педагогічних завдань».

Форма пред’явлення: атестаційне завдання за підсумками спецкурсу.

Тематичний аспект пред’явлення: дослідження педагогічної ситуації як модель акмеологічної діяльності педагога.

Мета пред’явлення: актуалізація інтегративних професійно-творчих умінь майбутнього педагога.

Мета змістовного аналізу звітів щодо розв’язання: виявлення ступеня просування в рівнях сформованості проектувальних мисленнєвих умінь студентів (ІІ-й етап формувальної стратегії).

Клас педагогічного завдання: функціональне.

Група педагогічного завдання: гностичне.

Тип навчально-творчого завдання: дослідницько-проектувальне.

Вид навчально-творчого завдання: завдання на моделювання.

Формулювання завдання: дослідження відносин усередині педагогічної системи й визначення стратегії їх перетворення в педагогічно доцільні.

Компонентний склад завдання: неповний (задано проблемну ситуацію).

Процедури розв’язання: інструкції типу алгоритмізованих евристик (евристичних правил).

Характеристика завдання за часовим інтервалом: стратегічне.

Характеристика за ступенем «жорсткості» керування: самоуправління в поєднанні з управлінням.

Додаток В

Методичний супровід дослідження проблемної педагогічної ситуації

1. Інструкція типу алгоритмізованих евристик (евристичних правил) до розв'язання виховних завдань.

І. Стадія вибору завдання

Перший крок: осмисліть зміст педагогічної ситуації.

Другий крок: сформулюйте педагогічне завдання.

ІІ. Аналітична стадія

Перший крок: визначте кінцевий результат в ідеалі (дайте відповідь на питання: «Що бажано отримати в самому ідеальному випадку?»).

Другий крок: визначте, що може завадити отриманню ідеального результату.

Третій крок: визначте, що може сприяти відхиленню процесу від мети.

Четвертий крок: визначте, за яких умов може бути отриманий близький до ідеального результат.

ІІІ. Оперативна стадія

Перший крок: виконайте роботи для поповнення компонентного складу завдання.

Другий крок: ґрунтуючись на провідних положеннях педагогіки, педагогічної психології, акмеології, соціальної педагогіки, дайте відповідь на питання: «У чому полягає головний принцип рішення?»

Третій крок: виконайте дії з проектування загальної стратегії педагогічного процесу.

Четвертий крок: виконайте операції з конструювання всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети.

IV. Контролююча стадія

Перший крок: осмисліть повторно кінцеву мету пошуку.

Другий крок: спробуйте довести правомірність включення кожного елементу до проекту.

2. Еталон дослідження педагогічної ситуації.

(за основними етапами аналізу «виявлення суперечності – формулювання проблеми – постановка завдання – висунення гіпотези»)

1. Суперечність виявляється між педагогічними цілями вчителя та способами їх реалізації (у цьому випадку – комунікативними способами). Ця суперечність, згідно з прогнозом можливого розвитку ситуації, може набути характеру конфлікту між двома взаємодіючими підсистемами – Учителем та Учнем.

2. Проблема полягає в усуненні суперечності, а саме – доборі оптимальних (найкращих для цих педагогічних умов) способів (методів, засобів тощо) подолання конфліктної ситуації.

3. Завдання: формування стратегії встановлення (відновлення) педагогічно доцільних взаємин (з класом та окремими учнями).

4. Висунення гіпотези: оскільки це етап цілковито творчий, звернути увагу на орієнтовні критерії формування гіпотези.

3. Критерії оцінки дослідницьких умінь у розв'язанні педагогічного завдання.

I. Критерій якості аналізу ситуації – ступінь відповідності еталону та евристичним правилам інструкції (перша та друга стадії).

II. Критерії оцінки творчого розв'язання ситуації:

- прогностичні вміння (передбачення можливих шляхів розвитку ситуації);
- оригінальність, нестандартність гіпотези;
- проектувальні вміння (евристичні кроки третьої стадії);
- рефлексивні вміння (евристичні кроки четвертої стадії);
- педагогічна (соціально-педагогічна, психолого-педагогічна) доцільність запропонованого рішення (можливість оперативного прийняття рішення; педагогічна ефективність та дієвість;конструювання взаємодії з учнівським колективом з метою оздоровлення психологічної атмосфери в класі; проектування соціально-педагогічного сприяння позитивному розвиткові проблемної педагогічної ситуації).

III. Критерії оцінки виконання додаткового завдання (див. текст педагогічної ситуації):

- дидактичний зміст відповіді вчителя;
- розвивальний зміст відповіді;
- дотепна форма відповіді.

Список використаної літератури

1. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних систем у сучасному освітньому просторі / В. В. Докучаєва: Монографія. – Луганськ. : Альма-матер, 2005. – 304 с. **2. Осипова Е. К.** Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. … докт. психол. наук. – М., 1988. – 302 с. **3. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с. **4. Диагностика** успешности учителя: Сб. метод. материалов для директоров и заместителей директоров учеб. заведений, руководителей школ. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2008. – С. 160. **5. Ингенкамп К.** Педагогическая диагностика: Пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с. **6. Швалб Ю**. Психологическая экспертиза педагогических инноваций / Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти : Матеріали III Харківської Міжнародної конференції з психол. питань / О. К. Дусавицький [ред.]. – Х. : Лівий берег, 1999. – 206 с.

Докучаєва В. В. Професійно-творче завдання в системі діагностичного моніторингу якості підготовки майбутніх педагогів

Як базову концептуальну ідею своєї статті автор обстоює ідею про універсальність професійно-педагогічного завдання як моделі педагогічної реальності. З урахуванням функціональних можливостей професійно-педагогічного завдання, як дидактичного засобу та інструменту діагностики, пропонується методологічне обґрунтування процесу відбору, конструювання і включення професійно-педагогічних завдань в систему діагностичного моніторингу якості підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійно-творче завдання, проблемна ситуація, професійно-педагогічна задача, діагностичний моніторинг, науково-методичний супровід, проектувальна компетентність, технологія проектування інноваційних педагогічних систем, психодидактичне середовище, класифікаційний опис.

Докучаева В. В. Профессионально-творческая задача в системе диагностического мониторинга качества подготовки будущих педагогов

В качестве базовой концептуальной идеи своей статьи автор отстаивает идею об универсальности профессионально-педагогической задачи как модели педагогической реальности. С учетом функциональных возможностей профессионально-педагогической задачи, как дидактического средства и инструмента диагностики, предлагается методологическое обоснование процесса отбора, конструирования и включения профессионально-педагогических задач в систему диагностического мониторинга качества подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: профессионально-творческая задача, проблемная ситуация, профессионально-педагогическая задача, диагностический мониторинг, научно-методическое сопровождение, проектированная компетентность, технология проектирования инновационных педагогических систем, психодидактическая среда, классификационное описание.

Dokuchaeva V. V. Professional-creative task of the diagnostic system for monitoring the quality of training of future teachers

As a basic conceptual ideas of his article, the author examines the idea of the universality of professional-pedagogical task as a model of pedagogical reality. Taking into account the functionality of professional-pedagogical tasks as didactic tools and tools for diagnostics, propose a methodological justification of the process of selecting, designing and inclusion of professionally-pedagogical problems in system of diagnostic monitoring the quality of training of future teachers.

Key words: professional and creative task, problem situation, professionally-pedagogical objective, diagnostic monitoring, scientific and methodological support, design expertise, technology of designing innovative educational systems, the psychodidactic environment, a classification description.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 371.132

О. М. Дудник

СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ФЕНОМЕНУ «ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА» У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасний період модернізації вищої освіти в Україні все більшої ваги набувають практико зорієнтовані системи навчання. Однією з найбільш відомих серед них є задачне навчання, яке передбачає уведення до змісту навчальної інформації таких завдань, які активізують мисленнєві процеси студентів, закріпляють у них вміння оперувати теоретичними знаннями у практичних ситуаціях, користуватися ними при вирішенні навчальних завдань, осмислювати і бачити їх прикладний характер у професійній діяльності. До того ж ряд дослідників дотримуються позиції щодо педагогічного потенціалу задачного підходу, а саме, можливостей у формуванні професійно-особистісних якостей.

Слід відзначити, що на сьогодні немає робіт присвячених обґрунтуванню концептуальних положень задачного навчання саме щодо професійної підготовки майбутніх педагогів початкової ланки. Сучасні науковці це питання розглядають як один із аспектів свого дослідження, спираючись на той теоретичний досвід, що був розроблений їх попередниками відповідно до професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.

Зазначимо що, обґрунтування загальнотеоретичних положень задачного підходу здійснено у працях Г. Балла, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Л. Фрідмана; дослідження задач як наукового феномену – в роботах відомих психологів (Г. Балл, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Л. Фрідман та ін.) і педагогів (П. Ерднієв, В. Краєвський, О. Уман, А. Усова та ін.). Доцільність включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів доведено у студіях О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Фрумкіна та ін. Реалізацію провідних положень задачного підходу у

форматі технології контекстного навчання здійснено в дослідженні В. Желанової. Провідні положення теорії та практики розв'язання педагогічних задач розроблено у працях Н. Бордовської, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської. Задачу як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутніх педагогів представлено в студіях К. Журавльової, Н. Касперович, О. Полякової, С. Шоленкової.

Проте, на сьогоднішній день не існує жодного цілісного дослідження, в якому розглянуто генезис впровадження задачного навчання у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – дослідити генезис впровадження задачного навчання у систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів та виокремити провідні напрями дослідження зазначеного феномену.

Аналіз досвіду вітчизняних науковців та науковців ближнього зарубіжжя дозволив виокремити певні напрями в дослідженні феномену педагогічної задачі в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме:

- розробка провідних положень теорії та практики розв'язання педагогічних задач (Л. Анісімова, І. Бодрова, Н. Демидова, С. Дубяга, Ю. Маляренко);
- розгляд задач як педагогічної умови професійно-педагогічної підготовки (Ю. Вторнікова, О. Острянська);
- дослідження задач як засобу розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів (В. Докучаєва, В. Желанова, А. Лозенко, Н. Черв'якова);
- дослідження задач як засобу формуваня певних аспектів професійної діяльності майбутніх учителів початкової ланки (О. Курлигіна, М. Прокоф'єва, О. Стрілець, Н. Теличко).

Розглянемо більш ретельно проблемне поле зазначених праць.

Проблема впровадження задачного навчання у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів починає порушуватися з початку XXI століття. Н. Демидова одна з перших, розглядаючи педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до рішення педагогічних задач, обґрунтовує доцільність включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів та доводить необхідність вивчення студентами даної теми в умовах спецкурсу [5].

На сьогодні провідні положення теорії та практики розв'язання педагогічних задач знаходимо у форматі спецкурсів, що були розроблені за останнє десятиріччя. Найбільш грунтовними серед них є: «Методика розв'язання педагогічних ситуацій» (С. Дубяга), «Акмеологія корекційно-розвивального навчання в початковій школі» (І. Бодрова), «Розв'язання дидактико-методичних задач учителем початкових класів (на матеріалі методики викладання образотворчого мистецтва в початкових класах)» (Ю. Маляренко), «Теорія та практика розв'язання педагогічних задач»

(Л. Анісімова), «Теорія й методика розв'язання професійно-педагогічних задач» (В. Докучаєва, В. Желанова, О. Сущенко).

Проте, зазначені вище дослідження свідчать, що єдиного чіткого алгоритму розв'язання педагогічних задач не вироблено. Так, як існує розмаїття педагогічних задач (акмеологічні, методичні, дидактико-рефлексивні, дидактико-методичні, контекстної спрямованості) і відповідно розмаїття авторських поглядів щодо їх рішення.

Розгляд задач як педагогічної умови професійно-педагогічної підготовки здійснено в наступних працях.

Так, дослідження О. Острянської присвячено формуванню комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів. Дослідниця виокремлює наступні основні етапи зазначеного процесу, а саме: мотиваційно-пізнавальний, тренувально-виконавчий, рефлексивно-творчий. При цьому в якості вагомої умови навчання було використано варіативне конструювання студентами педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних задач, а також інноваційне моделювання за заданими творчими ситуаціями педагогічної взаємодії з різними суб'єктами навчально-виховного процесу [12].

Ю. Вторніковою однією з педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього педагога початкової ланки визначено розробку та впровадження спеціальної добірки комунікативних ситуаційних задач (базових та спеціальних). Ми поділяємо позицію дослідниці стосовно того, що аналіз, прогнозування та вирішення задач сприяє формуванню всіх складових компетентності педагога (в даному випадку комунікативної) [4].

Як бачимо, педагогічна задача може виступати як елемент цілісної педагогічної системи, спрямованої на активне формування та засвоєння майбутнім фахівцем певних аспектів моделі професійної діяльності.

Дослідження задач як засобу розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів знаходимо у працях В. Желанової, А. Лозенко, Н. Черв'якової.

В. Желанова доводить доцільність використання педагогічних задач контекстної спрямованості в процесі формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а також його мотиваційної, смислової та суб'єктивної сфер. З метою формування сукупності рефлексивних конструктів дослідницею виокремлено такі типи задач контекстного типу: мотиваційні задачі, рефлексивно-аналітичні задачі, задачі смислової спрямованості та задачі суб'єктивної спрямованості, що становить вагоме значення для нашого майбутнього дослідження [8].

А. Лозенко визначає теоретичні та практичні засади розв'язання дидактико-рефлексивних задач як засобу формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь у процесі їх дидактичної підготовки. Для нас важлива позиція дослідниці щодо рухливості й гнучкості застосування різних видів задач у реальній дидактичній

діяльності вчителя. Проте, слід наголосити, що за будь-яких умов принцип системності все ж таки повинен залишатися провідним [10].

Н. Черв'якова наголошує на вагомості методичних задач у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів й доводить, що вони відіграють важливу роль у вихованні у студентів інтересу до майбутньої професії, розвивають стійку позитивну мотивацію до освітньої діяльності вчителя початкової школи, поглиблюють її, забезпечують за певних умов перехід від зовнішньої позитивної мотивації до внутрішньої позитивної умотивованості. Ми поділяємо думку, що задачі виступають дієвим педагогічним засобом трансформації предметних знань у професійно зорієнтовані, набуття первинного (квазіпрофесійного) досвіду конструктивно-проектувальної діяльності щодо підготовки та реалізації навчального процесу в початкових класах [16].

Значна кількість наукових робіт присвячена дослідженню задач як засобу формуваня певних аспектів професійної діяльності майбутніх учителів початкової ланки.

Так, М. Прокоф'євою сконструйована система професійно-педагогічних задач, що представлена аналітично-діагностичними, конструктивними, проективними, творчіми, рефлексивними типами задач, які спрямовані на підготовку майбутнього вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів [13].

О. Стрілець ефективними методами формування готовності майбутніх учителів до оцінювальної діяльності визначено методи навчання, змістовною основою яких є навчально-педагогічні ситуації. Ми поділяємо думку дослідниці, що одним з найкращих способів аналізу навчально-педагогічних ситуацій та розв'язування проблемних задач є діалогічна розмова, що прив'язана до конкретного контексту [14].

М. Брутовою, А. Буторіною розглянуто питання підготовки майбутніх учителів початковіх класів у контексті компетентністного підходу до реалізації в своїй професійній діяльності соціально-педагогічних функцій на прикладі соціально-педагогічних задач, в якості яких запропоновано реальні або вигадані ситуації [3].

У дослідженні О. Курлигіної висвітлено питання впровадження у навчальний процес (при вивченні курсу «Методика викладання російської мови») методичних задач, що виконують мотиваційну, навчальну та корекційно-оцінну функції; доведено, що систематичне їх використання підвищує ефективність формування лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів початкових класів [9].

Н. Теличко зазначено, що використання педагогічних ситуацій сприяє формуванню основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Погоджуємося з думкою дослідниці, що педагогічна задача стає засобом формування і розвитку педагогічного мислення, усвідомлення необхідності виконання в педагогічній ситуації певних професійних дій: оптимальних, ефективних, доцільних, майстерних [15].

Як бачимо, педагогічні задачі мають значний потенціал у формуванні провідних складників професійної компетентності майбутніх фахівців з початкової освіти, що доводить необхідність їх включення до системи професійно-педагогічної підготовки.

Генезис дослідженості проблеми педагогічної задачі у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів ми надаємо в таблиці.

Автор	Рік	Проблемне поле
Демидова Н. В.	2000	педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до рішення педагогічних задач
Острянська О. А.	2002	варіативне конструювання педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних задач, інноваційне моделювання за заданими творчими ситуаціями педагогічної взаємодії з різними суб'єктами навчально-виховного процесу
Черв'якова Н. І.	2004	методичні задачі як дієвий педагогічний засіб трансформації предметних знань у професійно зорієнтовані, набуття первинного (квазіпрофесійного) досвіду конструктивно-проектувальної діяльності щодо підготовки та реалізації навчального процесу у початкових класах
Лозенко А. П.	2005	теоретичні та практичні засади дидактико-рефлексивних задач як засобу формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь у процесі їх дидактичної підготовки
Дубяга С. М.	2008	імпровізаційне розв'язання ситуацій, що виникають у рамках педагогічного процесу
Маляренко Ю. С.	2010	педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач
Бодрова І. Б.	2010	технології навчання студентів рішенню акмеологічних задач в системі корекційно-розвивального навчання
Анісімова Л. С.	2011	методика організації лекційно-практичних занять під час освоєння майбутніми вчителями початкових класів системи педагогічних задач
Курлигіна О. Є.	2012	методичні задачі аналітичного і конструктивного характеру та рекомендації щодо їх використання в практичній підготовці вчителя початкових класів
Прокоф'єва М.	2012	система професійно-педагогічних задач (аналітично-діагностичні, конструктивні, проективні, творчі, рефлексивні), спрямованих на підготовку майбутнього вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів

Автор	Рік	Проблемне поле
Вторнікова Ю. С.	2013	комунікативні ситуаційні задачі (базові та спеціальні), що сприяють формуванню всіх складових комунікативної компетентності педагога
Желанова В. В.	2013	задачі контекстної спрямованості (мотиваційні, рефлексивно-аналітичні, задачі смислової спрямованості та задачі суб'єктивної спрямованості), що сприяють формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а також його мотиваційної, смислової та суб'єктивної сфер
Стрілець О.	2014	принципи використання навчально-педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач – ефективний метод підготовки вчителів до оцінювальної діяльності
Теличко Н. В.	2014	аналіз ситуацій та розв'язання задач – засіб формування і розвитку педагогічного мислення, усвідомлення необхідності виконання в педагогічній ситуації певних професійних дій: оптимальних, ефективних, доцільних, майстерних

Таким чином, нами виокремлено провідні напрями дослідження проблеми впровадження задачного підходу у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів й простежено її генезис. Це дало можливість переконатись, що на даному етапі не існує системної наукової роботи щодо впровадження задачного підходу у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка б цілісно висвітлювала окреслену проблему. Ця обставина свідчить про актуальність, необхідність й відкритість зазначеної проблеми. Наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на дослідженні різних аспектів розробки системи педагогічних задач контекстної спрямованості й її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти.

Список використаної літератури

1. **Анісімова Л. С.** Система педагогічних задач як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Анісімова. – Ялта, 2011. – 20 с. **2. Бодрова И. Б.** Развитие готовности будущего учителя начальных классов к решению акмеологических задач : дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук : 19.00.13 / Ирина Борисовна Бодрова. – СПб., 2010. – 322 с. **3. Брутова М. А.,** Буторина А. Н. Обучение будущих учителей начальных классов решению социально-педагогических задач [Электронный ресурс] / М. А. Брутова, А. Н. Буторина. – Режим доступа: http://www.math.spbu.ru/user/gran/Herz6_2/P264-267.pdf. – Название с экрана. **4. Вторнікова Ю. С.** Формування професійно-комунікативної

компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Сергіївна Вторнікова. – Херсон, 2013. – 20 с. **5. Демидова Н. В.** Педагогические условия профессиональной подготовки учителя начальных классов к решению педагогических задач : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 19.00.13 / Нина Васильевна Демидова. – Череповец, 2000. – 138 с. **6. Докучаева В. В.** Формирование конструктивного мышления будущего учителя начальных классов : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Виктория Викторовна Докучаева. – Луганск, 1994. – 240 с. **7. Дубяга С. М.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / С. М. Дубяга. – К., 2008. – 23 с. **8. Желанова В. В.** Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія / Вікторія В'ячеславівна Желанова. – Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с. **9. Курлыгина О. Е.** Методическая задача как средство формирования лингвометодической компетентности учителя начальных классов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Евгеньевна Курлыгина. – М., 2012. – 25 с. **10. Лозенко А.** Дидактико-рефлексивні задачі як засіб формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки [Електронний ресурс] / А. Лозенко. – Режим доступу: http://pedagogika.at.ua/_fr/7/4773179.doc. – Назва з екрана. **11. Маляренко О. С.** Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Сергіївна Маляренко. – Луганськ, 2010. – 322 с. **12. Острянська О. А.** Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / О. А. Острянська. – Х., 2002. – 20 с. **13. Прокоф'єва М.** Задача як технологічна складова системи підготовки майбутнього вчителя до диференціації навчання [Електронний ресурс] / М. Прокоф'єва. – Режим доступу: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/498/1/Prokof.pdf. – Назва з екрана. **14. Стрілець О.** Принципи використання системи навчально-педагогічних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності [Електронний ресурс] / О. Стрілець. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/51/4.pdf. – Назва з екрана. **15. Теличко Н. В.** Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів : монографія / Н. В. Теличко. – К. : Кондор, 2014. – 522 с. **16. Черв'якова Н. І.** Методичні задачі як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Н. І. Черв'якова // Наук. зап. Терноп. держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 52 – 56.

Дудник О. М. Стан дослідженості феномену «педагогічна задача» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

У статті розглянуто генезис становлення та впровадження задачного навчання у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів. Виокремлено провідні напрями в дослідженні зазначеного феномену та розглянуто проблемне поле сучасних наукових праць. З'ясований потенціал педагогічних задач щодо формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців з початкової освіти. Обґрунтована необхідність подальшого дослідження зазначеної проблеми.

Ключові слова: майбутній вчитель початкових класів, генезис дослідженості феномену «педагогічна задача», напрями дослідження задачного навчання.

Дудник О. Н. Состояние исследованности феномена «педагогическая задача» в контексте профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов

В статье рассмотрен генезис становления и внедрения задачного обучения в профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов. Выделены ведущие направления в исследовании указанного феномена и рассмотрено проблемное поле современных научных трудов. Выяснен потенциал педагогических задач в формировании профессионально-личностных качеств будущих специалистов начального образования. Обоснована необходимость дальнейшего исследования указанной проблемы.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, генезис исследованности феномена «педагогическая задача», направления исследования задачного обучения.

Dudnik O. N. State of knowledge of the phenomenon of „pedagogical objective" in the context of professional training of future elementary school teachers

The article describes the genesis of the formation and implementation of task-learning in vocational training of future primary school teachers. Highlighted leading trends in the study of the phenomenon (a theoretical justification of the provisions of the task approach, the development of the leading provisions of the theory and practice of the solution of pedagogical tasks, review tasks as pedagogical conditions of professional pedagogical preparation, research tasks as a means of development of professionally significant qualities of future teachers, the study tasks as means of development of certain aspects of professional activity of future teachers of initial link). Consider the problematic field of modern scientific papers. Clarified the potential of the pedagogical tasks of formation of professional-

personal qualities of future specialists of primary education. The necessity of further researches of this problem.

Key words: future teacher of initial classes, the genesis of the study of the phenomenon of "pedagogical task", leading areas of research activity learning.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

796.012:613.71-057.875

С. М. Іванчикова

ДИНАМІКА ХАРАКТЕРИСТИК ГНУЧКОСТІ ТА КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ

Особливості застосування фізкультурно-оздоровчої системи фітнесу вивчені досить ретельно [1, с. 165; 3, с. 146; 4, с. 105; 12, с. 17], проте накопичено небагато матеріалів, що характеризують комплексний прояв таких рухових якостей як гнучкість та координаційні здібності у студентів, що систематично відвідують фізкультурно-оздоровчі заняття фітнесом. Ряд авторів [7, с. 356; 8, с. 72; 9, с. 130; 11, с. 391] розкриває значення таких параметрів у різних видах спорту, що надає змогу орієнтуватися на ці дані та використовувати їх в прогнозуванні майбутнього пропорційного їх підвищення.

У зв’язку з цим, було проведено констатуючий експеримент та встановлено параметри розвитку гнучкості та координаційних здібностей у студентів з дворічним досвідом занять фітнесом в порівнянні з аналогічними характеристиками їх однокурсників, які не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами, що й визначає мету та завдання наукової праці.

Дослідження виконано у межах комплексної теми науково-дослідної роботи кафедри здоров’я людини і фізичної реабілітації ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» «Методологія, теорія і практика формування культури здоров’я дітей, учнівської молоді та дорослого населення» Міністерства освіти і науки України, номер державної реєстрації 0110U007020.

Рівень рухових якостей студентів у констатуючому експерименті досліджувався за допомогою низки педагогічних тестів [2, с. 503; 5, с. 130; 6, с. 260]. Визначення координаційних здібностей проводилося шляхом виконання човникового бігу 4х9 м, оцінки статичної рівноваги з відкритими й закритими очима.

Рівень гнучкості оцінювався по результатам виконання поздовжнього та поперечного шпагатів, оцінки рухливості плечових суглобів, латерофлексії хребетного стовпа та згинання хребетного стовпа при нахилі вперед із положення стоячи на гімнастичній лаві [10, с. 372; 13, с. 205]. Їх кількісні показники наводяться у таблиці (таблиця 1).

Таблиця 1

Відсоткове порівняння показників прояву гнучкості та координаційних здібностей студентів-початківців (n=90) і студентів з досвідом занять фітнесом (n=30)

Контрольні показники	Група студентів-початківців (n=90)		Група студентів з досвідом занять фітнесом (n=30)		Різниця
	Середнє	Медіана та квартилі (Me (Q1;Q3)	Середнє	Медіана та квартилі (Me (Q1;Q3)	
Човниковий біг 4х9м, с	11,20	11,22 (11,18; 11,25)	10,50	10,50 (10,45; 10,90)	6,67%
Статична рівновага з відкритими очима, с	84,20	84,30 (83,65; 85,49)	80,23	79,90 (79,20; 81,20)	4,71%
Статична рівновага з закритими очима, с	19,95	19,80 (19,80; 20,00)	40,21	40,20 (40,18; 41,00)	50,39%
Поздовжній шпагат, град	145,23	145,00 (140,53; 146,51)	173,96	173,50 (172,56; 174,56)	19,06%
Поперечний шпагат, град	142,30	140,00 (140,00; 144,00)	165,20	165,50 (165,00; 166,20)	16,51%
Плечовий суглоб, град	65,23	65,00 (64,95; 66,23)	84,90	83,00 (83,00; 84,90)	30,15%
Латерофлексія, град	14,50	14,50 (14,60; 14,64)	26,90	26,90 (26,91; 27,00)	79,31%
Згинання хребетного стовпа, см	8,20	8,25 (8,20; 8,25)	15,00	14,90 (14,90; 15,50)	45,33%

З отриманих значень видно, що і середнє, і медіана для змінних в групі студентів-початківців та в групі студентів з досвідом позааудиторних фізкультурно-оздоровчих занять фітнесом різняться. Тому перевіримо числові змінні рівня досліджуваних характеристик на нормальність. Для цього побудуємо гістограми та за допомогою критерію Ліллієфорса й Шапіро-Уілкі перевіримо припущення про нормальність розподілу.

На графічному прикладі (човниковий біг) бачимо, що розподіл як в групі студентів-початківців (рис. 1), так і в групі студентів з дворічним досвідом позааудиторних фізкультурно-оздоровчих занять фітнесом (рис. 2) не є нормальним ($p < 0,05$).

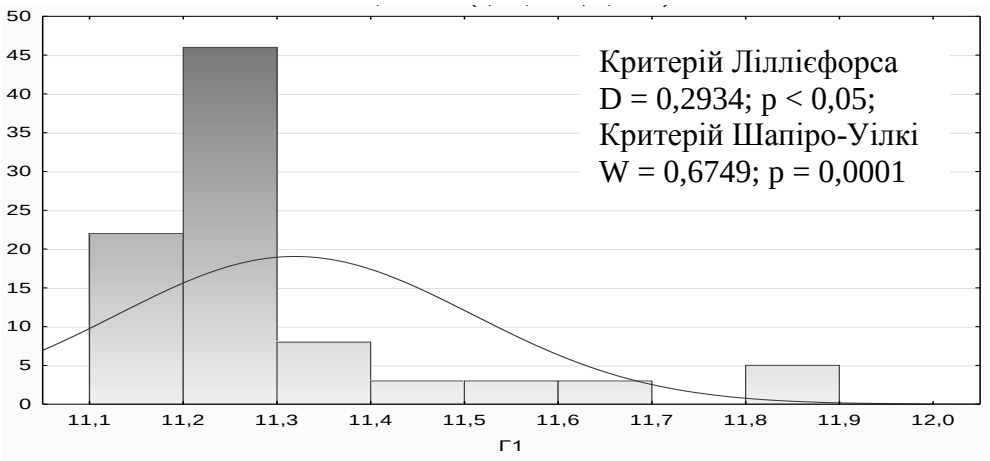

Рис. 1. Гістограма показників човникового бігу в групі студентів-початківців (n=90)

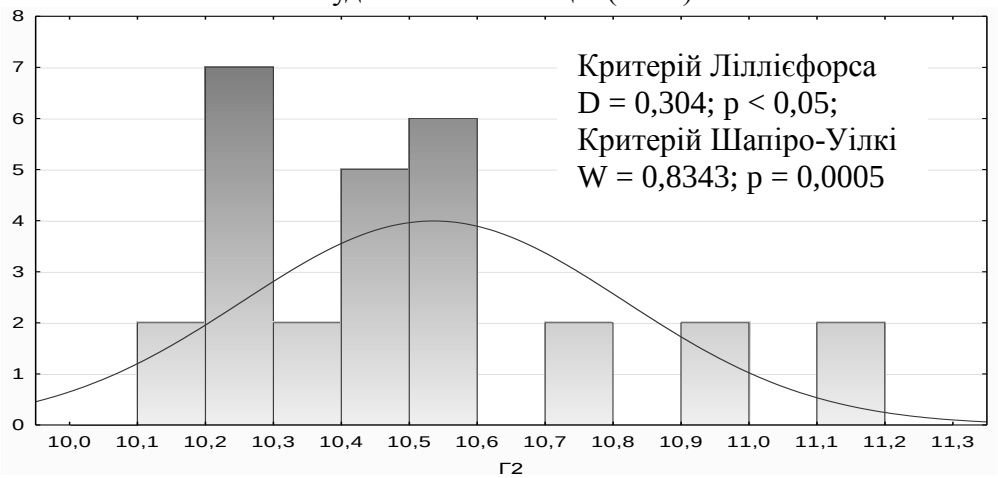

Рис. 2. Гістограма показників човникового бігу в групі студентів з досвідом занять фітнесом (n=30)

Через те, що в обох групах досліджуваних характеристик змінні розподілені не нормально, застосуємо U-критерій Манна-Уітні (таблиця 2).

Таблиця 2

Перевірка відмінностей показників прояву гнучкості та координаційних здібностей студентів-початківців (Г1, n=90) і студентів з досвідом занять фітнесом (Г2, n=30)

Контрольні випробування	Групи	Ранги		Статистики критерія		Асимптотична значимість	
		Середній ранг	Сума рангів	Статистика U Манна-Уітні	Статистика W Уілкоксона	Θ	p
Човниковий біг 4х9м, с	Г1	45,28	1358,50	32,00	465,00	$0{,}8 \cdot 10^{2}$	<0,05
	Г2	29,63	889,00				

Статична рівновага з відкритими очима, с	Г1	29,67	890,00	425,00	890,00	0,70	> 0,05
	Г2	31,33	940,00				
Статична рівновага з закритими очима, с	Г1	30,17	905,00	32,00	465,00	$0{,}1 \cdot 10^{-10}$	< 0,05
	Г2	30,83	925,00				
Поздовжній шпагат, град	Г1	45,50	1365,00	22,50	487,50	$0{,}3 \cdot 10^{-3}$	< 0,05
	Г2	15,50	465,00				
Поперечний шпагат, град	Г1	44,33	1330,00	198,00	663,00	$0{,}4 \cdot 10^{-10}$	< 0,05
	Г2	16,67	500,00				
Плечовий суглоб, град	Г1	44,33	1330,00	32,00	465,00	$0{,}7 \cdot 10^{-5}$	< 0,05
	Г2	16,67	500,00				
Латерофлексія, град	Г1	44,33	1330,00	198,00	663,00	$0{,}4 \cdot 10^{-10}$	< 0,05
	Г2	40,08	1202,50				
Згинання хребетного стовпа, см	Г1	15,72	471,50	22,50	487,50	$0{,}3 \cdot 10^{-3}$	< 0,05
	Г1	45,50	1365,00				

Порівняння отриманих даних дозволило визначити наступні відмінності. Перевага простежується в показниках прояву гнучкості та координаційних здібностей студентів, які відвідували заняття з фітнесу. Так, у показниках човникового бігу 4х9 м було зафіксовано результат з різницею у 6,67%: 11,20 с – в групі студентів-початківців, 10,50 с – в групі їх однокурсників, які відвідували заняття з фітнесу. Аналізуючи показники статичної рівноваги з відкритими очима, виявлено перевагу в 4,71% у результатах студентів з досвідом занять фітнесом з часом 80,23 с й у групі студентів-початківців – 84,20 с, проте статистично значущої достовірності виявлено не було ($p > 0{,}05$).

У тесті статичної рівноваги з закритими очима зафіксовано різницю 50,39% між наступними позначками: 19,95 с у студентів, які не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами та 40,21 с в групі студентів, які відвідували заняття з фітнесу, що свідчить про перевагу останніх при наявності статистично значущої достовірності ($p < 0{,}05$).

Аналізуючи показники гнучкості, виявлено статистично значущу достовірність ($p < 0{,}05$) у всіх контрольних випробуваннях. Результати поздовжнього шпагату студентів-початківців склали 145,23 град, проте як у студентів з досвідом занять фітнесом на 19 06% ліпші – 173,96 град. Позначки поперечного шпагату дорівнювали 142,30 град в групі студентів, які не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами та 165,20 град в групі їх однокурсників, які відвідували заняття з фітнесу, що відрізнялося перевагою в 16,51% ($p < 0{,}05$).

В показниках рухливості плечового суглобу різниця сягала 30,15%: 65,23 град у студентів без досвіду занять фізкультурно-оздоровчими системами та 84,90 град – з досвідом занять фітнесом, що свідчить про перевагу останніх ($p < 0{,}05$).

Показники латерофлексії хребетного стовпа в групі студентів-початківців становили 14,50 град, а в групі студентів з досвідом занять фітнесом – 26,90 град, що становить перевагу в 79,31 % ($p < 0{,}05$).

Подібна тенденція зберіглася й в показниках згинання хребетного стовпа, – перша група – 8,20 град, друга – 15,00 град, що вказує на перевагу в 45,33 % ($p < 0,05$).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що суттєву відсоткову та статистичну числову перевагу виявлено в результатах прояву гнучкості та координаційних здібностей студентів з досвідом занять фітнесом. Це може пояснюватися специфічним регламентованим змістом проведення фізкультурно-оздоровчих занять, а саме застосуванням засобів фітнесу з виконанням статичних поз з визначеним терміном затримки як то пілатес, стретчинг, каланетика, фітнес-йога та ін.

Перспективи подальших досліджень вбачаються детальному уточненні прояву гнучкості та координаційних здібностей студентів з досвідом занять фітнесом за допомогою проведення детального експериментального дослідження.

Список використаної літератури

1. Гончарова Н. Використання сучасних інформаційних технологій у сфері оздоровчого фітнесу / Н. Гончарова, В. Усиченко, Л. Денисова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць Волин. нац. ун-ту. – Луцьк : Волин. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2012. – № 2 (18). – С. 163 – 167. **2. Давиденко Е. В.** Самостоятельная двигательная активность как потенциал здорового образа жизни студентов / Е.В. Давиденко, М.В. Яцко // Сборник научных трудов XIX международного конгресса «Олимпийский спорт и спорт для всех». – Ереван: Армянский государственный институт физической культуры, 2015. – С. 502 – 504. **3. Іванчикова С. М.** Загальні положення методики формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу / С.М. Іванчикова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка : Зб. наук. праць. – Чернігів : ЧНПУ, 2015. – Вип. 129. Т. III . С. 145 – 149. **4. Іванчикова С. М.** Формування культури здоров'я студентської молоді як складова національної політики України / С.М. Іванчикова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч. 2. – С. 104 – 109. **5. Круцевич Т. Ю.** Рекреація у фізичній культурі різних груп населення / Т.Ю. Круцевич, Г.В. Безверхня. – К. : Олімп. л-ра, 2010. – 248 с. **6. Носко М. О.** Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології / Носко М. О., Данілов О. О., Маслов В. М. – К. : Слово, 2011. – 264 с. 7. **Саєнко В.Г.** Параметри розвитку координаційних здібностей каратистів різної кваліфікації / В. Г. Саєнко, С. А. Мутін // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів і студентів України : Матер. XI Всеукраїн. наук.-практ. конф. молодих учених з міжнар. участю : у 2 т. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – Т. 2. – С. 354 – 358. **8. Саєнко В. Г.** Щільність взаємозв'язку показників координаційних здібностей і гнучкості у тхеквондистів на етапі

попередньої базової підготовки / В. Г. Саєнко, В. М. Теплий // Сучасні технології у сфері фізичного виховання, спорту та валеології : Зб. наук. праць III Міжнар. наук.-практ. інтернет конф. – Х. : Акад. ВВ МВС України, 2009. – С. 69 – 73. **9. Толчєва Г.В.** Поліпшення характеристик гнучкості та координаційних здібностей студенток університетів у процесі занять хатха-йогою протягом навчального року / Г.В. Толчєва // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків : ХДАФК, 2015. – № 1 (45). – С. 129 – 133. – dx.doi.org/10.15391/snsv.2015-1.023 **10. Шинкарьов С. І.** Оздоровчі технології в системі фізичного виховання в позааудиторній роботі зі студентами вищих навчальних закладів / С.І. Шинкарьов, Г.В. Толчєва // Олимпийский спорт, физическая культура, здоровье нации в современных условиях : IX Междунар. науч.-практ. конф. – Луганск : Изд-во ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2012. – С. 371 – 375. **11. Шкирьянов Д. Э.** Динамика показателей физической подготовленности студентов как один из критериев эффективности работ групп повышения спортивного мастерства / Д. Э. Шкирьянов, Л. И. Марцинович // Наука – образованию, производству, экономике : матер. XX (67) рег. науч.-практ. конф. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 390 – 392. **12. Iermakova T. S.** Forming a health culture of future teachers in Polish educational establishments / T. S. Iermakova // Physical Education of Students. – Vol. 5, 2015. – P. 14 – 19. **13. Sozen H.** Comparison of muscle activation during elliptical trainer, treadmill and bike exercise // Biology of Sport. – 2010. – № 27. – P. 203 – 206.

Іванчикова С. М. Динаміка характеристик гнучкості та координаційних здібностей студентів університетів у процесі занять фітнесом

В статті проаналізовано комплексний прояв гнучкості та координаційних здібностей студентів, що систематично відвідували фізкультурно-оздоровчі заняття з фітнесу, в порівнянні з аналогічними характеристиками їх однокурсників, які не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами. Рівень рухових якостей студентів у констатуючому експерименті досліджувався за допомогою низки педагогічних тестів. Визначення координаційних здібностей проводилося шляхом виконання човникового бігу 4х9 м, оцінки статичної рівноваги з відкритими й закритими очима. Рівень гнучкості оцінювався виконанням поздовжнього та поперечного шпагатів, оцінки рухливості плечових суглобів, латерофлексії хребетного стовпа та його згинання при нахилі вперед із положення стоячи на гімнастичній лаві.

Ключові слова: гнучкість, динаміка, заняття, координаційні здібності, фітнес.

Иванчикова С. Н. Динамика характеристик гибкости и координационных способностей студентов университетов в процессе занятий фитнесом

В статье проанализировано комплексное проявление гибкости и координационных способностей студентов, систематически посещающих физкультурно-оздоровительные занятия по фитнесу, в сравнении с аналогичными характеристиками их однокурсников, которые не занимались какими-либо физкультурно-оздоровительными системами. Уровень двигательных качеств студентов в констатирующем эксперименте исследовался с помощью ряда педагогических тестов. Определение координационных способностей проводилось путем выполнения челночного бега 4х9 м, оценки статического равновесия с открытыми и закрытыми глазами. Уровень гибкости оценивался выполнением продольного и поперечного шпагата, оценкой подвижности плечевых суставов, латерофлексии позвоночного столба и его сгибания при наклоне вперед из положения стоя на гимнастической скамье.

Ключевые слова: гибкость, динамика, занятия, координационные способности, фитнес.

Ivanchykova S. The dynamics characteristics of flexibility and coordination skills of university students in the fitness

The article analyzes a comprehensive display of flexibility and coordination abilities of students that regularly attend sports and recreational fitness classes, compared to the similar characteristics of their classmates who are not engaged in any sport and recreation systems. The level of motor skills of students in ascertaining experiment investigated through a series of educational tests. Definition coordination skills performed by executing shuttle run 4h9 m, assessment of static balance with open and closed eyes. Estimated level of flexibility and performance of a longitudinal cross twine, evaluation of mobility shoulder joints, the spine and laterofleks it is tilted forward flexion position of standing on the gym bench.

Significant percentage and statistical numerical superiority appears inthe results display of flexibility and coordination abilities of students with experience in fitness. This may be due to specific regulated meaning of fitness classes, namely the use of fitness facilities with the performance of static poses a defined period of delay such as Pilates, stretching, kalanetyc, fitness yoga and others.

Prospects for further research are seen clarify the detailed display of flexibility and coordination abilities of students with experience in fitness through a further detailed experimental study.

Key words: flexibility, dynamics, class, coordination abilities, fitness.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.4:81’42

О. Г. Ігнатович

ВАРІАТИВНІСТЬ ДИСКУРСИВНИХ ПРАКТИК В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Навчання у ВНЗ – найважливіший етап розвитку особистості студента, його соціалізації й формування професійного рівня майбутнього фахівця. Цей життєвий етап передбачає становлення особистості в умовах соціокультурного й освітнього середовища університету шляхом засвоєння в ході виховання і навчання загальнокультурного і соціального досвіду. Тому пріоритетним завданням сучасної професійної освіти є виховання відповідальної особистості з різнобічним гуманістичним та гуманітарним світоглядом, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити та має чітко сформовану мовленнєву культуру та етику комунікативної поведінки.

Особливої уваги заслуговує розвиток професійної спрямованості як провідної ідеї для сучасної національної системи освіти, формування компетентної особистості, здатної приймати відповідальні рішення у ситуаціях невизначеності. Слід пам’ятати, що знання на нинішньому етапі розвитку культури, науки і цивілізації не припускає роботу із застиглими пластами інформації. Як об’єкт пізнання і, в цьому сенсі, матеріальною основою пізнавального процесу виступає не стільки інформація, скільки методологія роботи з нею: критичне сприйняття, різні форми розуміння, тлумачення й інтерпретації. Це означає, по суті, що в освітньому процесі перед студентом стоїть завдання оволодіти не тільки самим дискурсом, але й логікою дискурсу, його правилами з одночасною підстановкою себе на місце повноправного і повновладного суб’єкта дискурсивної практики. Тому сучасна освіта намагається подолати мову жорсткої системи нормативності і конструювання процесу передачі знань. Найчастіше процес цього подолання неусвідомлено робиться на користь дискурсу, тобто саме на користь тієї форми мовленнєвої поведінки, яка зараз вже усвідомлюється як проблема в університетах європейського освітнього простору.

Науковим розглядом різноманітних проявів дискурсу займалися Е. Бюіссанс, Е. Бенвеніст, Ж. Дерріда, Ю. Кристева, М. Пішо, Т. Ван Дейк, В. Дресслер, Я. Петефі, Дж. Браун, В. Борботько, Д. Шиффрин, У. Чейф, Б. Гаспаров, О. Лаптева, Дж. Дюбуа, Т. Гівон, Е. Шеглофф, А. Баранов, Г. Крейдлін, У. Лабов, Ф. Бартлетт, Б. Фокс, У. Манн, Є. Ширяев, С. Томпсон, Дж. Граймс, Б. Мейєр, Р. Райкман, Р. Хоровитц, С. Шувалова, Л. Поланьї, Р. Лонгейкр, Дж. Сакс, Г. Джефферсон, Х. Камп, М. Митун, П. Кленсі, С. Каммінг та ін. У більшості досліджень під дискурсом розуміється «соціально продукований спосіб говорити або думати за певною темою» [13, с. 268.].

Але загальна проблема реалізації варіативних дискурсивних практик в освітньому середовищі сучасного університету як ідеальної схеми освітнього процесу розроблена мало.

Метою даної статті є аналіз проблеми варіативності дискурсивних практик в освітньому середовищі сучасного університету.

Аналіз існуючих підходів і напрямів у вивченні дискурсів свідчить, що суть самого процесу комунікативної взаємодії в суспільно-професійних сферах складає предмет дискусій, яка не втрачає своєї активності в наший країні вже декілька десятиліть. У сучасній науці проблема дискурсу досліджується й обговорюється у межах таких напрямів наукового знання, як філософія, соціологія, теорія комунікацій, культурологія, педагогіка та ін., тому що «жоден різновид людського буття не можна зрозуміти, не звернувшись до «світу дискурсу», інакше кажучи, співвідношення дискурсу й умов його здійснення» [12, с. 81].

З міждисциплінарних позицій аналізується як сам процес людського спілкування та його основні одиниці (комунікативний акт і дискурс), так і результат цього процесу – текст. Достатньо велика кількість досліджень у галузі інституційного дискурсу (А. Баранов, В. Базильов, Д. Гудков, В. Карасик, Л. Крисин, Н. Купіна, Л. Майданова, П. Серіо, А. Чудінов, Е. Шейгал та ін.). Міждисциплінарний характер проблеми розуміння дидактичної комунікації представлено у роботах з психологічної герменевтики (А. Брудний); психології спілкування (М. Бітянова, О. Бодальов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Петровська); теорії соціальних комунікацій (А. Соколов). Механізми продукування і сприйняття мовних повідомлень у процесі дидактичної комунікації розглядалися в роботах з психолінгвістики: моделі мовної комунікації (Дж. Грін, М. Жинкін); методи психолінгвістичного аналізу усних повідомлень (А. Залевська, І. Зимня, Е. Камінська, А. Лурія, Дж. Міллер, Т. Рогожникова, Д. Слобін, Е. Тарасов, Т. Ушакова).

Термін «дискурс» означає стійку, соціально і культурно визначену традицію людського спілкування. Духовна культура суспільства представляє достатньо велику кількість дискурсів з різними стратегіями взаємодії і взаємовпливу об’єкту і суб’єкта висловлювання. Найбільш поширеним у сучасній науковій літературі вважається визначення поняття «дискурс» як мовлення або текст, розміщений у ситуацію діалогу, «якби повернений до життя, тобто такий, що набуває реального автора й реального читача в конкретній ситуації їх діалогічної зустрічі як суб’єктів» [10, с. 53]. Науковці акцентують увагу на активності та багатозначності цього явища: «динамічний процес використання мови в якості інструменту спілкування» (А. Михальська); «мовленнєво-мисленнєвий процес, що відтворює і формує комплексні лінгвістичні структури» (В. Борботько); «вербалізована мовленнєво-мисленнєва діяльність, що розуміється як сукупність процесу і результату» (В. Красних); «послідовність мовленнєвих актів, складний процес мовленнєвої поведінки» (Т. Матвеєва).

Методологічне підґрунтя вивчення сучасного дискурсу має принципово комплексний, міждисциплінарний характер. Узяті в єдності, численні теорії дискурсу є міждисциплінарним напрямом сучасних наукових досліджень, об'єктами яких можуть бути: а) дискурси повсякденного спілкування (побутові розмови, дружні бесіди тощо); б) інституційні дискурси (адміністративний, педагогічний, армійський та ін.); в) публічний дискурс (дискурс публічного виступу, дипломатичний дискурс, PR-дискурс тощо); г) політичні дискурси (ідеологічні, інституційні та ін.); д) медіа-дискурси (ТВ-дискурс, дискурси реклами тощо.); е) арт-дискурси (літературний, музичний, модельний дискурси й ін.); ж) дискурс ділових комунікацій; з) маркетингові дискурси; і) академічні дискурси (дискурс тієї або іншої наукової дисципліни або філософсько-світоглядної системи).

Будь-який тип дискурсу завжди вписаний у певні дискурсивні практики, які, відповідно до прийнятої класифікації галузей знання, можна назвати філософськими, літературними, економічними, медичними, історичними, релігійними, у тому числі педагогічними або освітніми.

Одним з перших у науковий обіг термін «дискурсивні практики» (*pratiques discoursives*) ввів М. Фуко, згодом це поняття знайшло теоретичне обґрунтування в роботах Ж. Дерріди та Ю. Кристевої. За визначенням М. Фуко, дискурсивні практики – це сукупність анонімних історичних правил, які встановлюють умови виконання функцій висловлювання в конкретну епоху і для конкретного соціального, лінгвістичного, економічного або географічного простору.

Сучасні дослідники дискурсу відзначають, що поняття «дискурсивна практика» не відрізняється термінологічною чіткістю, оскільки наукове і буденне розуміння і використання терміну «практика» мають не занадто значні відмінності. Довідкова література трактує це поняття передусім через визначення, що відносяться до «дії, діяльності, вживаний для діяльності» [11]. Частина дослідників розглядають поняття «практика» як мистецтво вирішення певних практичних завдань у «ситуації невизначеності», тобто, за логікою, – це усе, що вміє і робить людина, і, отже, завдання полягає в тому, щоб як можна детальніше описати усю сукупність дій, розмов, жестів і т. д., характерних для специфічних інституціональних контекстів (адміністративних установ, наукових лабораторій, установ освіти). Відомий філософ Ю. Габермас у своїх дослідженнях акцентував увагу на тому, що у будь-якому суспільстві повинне відбуватися освоєння певних ролей, «індивід повинен спонукатися інтересом тих, кого торкається та або інша ситуація в суспільстві, ухвалення закону або рішення» і відповідно дискурсивні практики він визначає як «процес взаєморозуміння, який за своєю формою спонукає одночасно усіх учасників до ідеального освоєння ролей» [11, с. 328]. У сучасній версії Глосарію філософських термінів проекту «Distance» термін «практика» представлено як «свідома

предметно-чуттєва (матеріальна) діяльність людей з перетворення матеріальних систем (тобто природних, соціальних і самих людей)» [5].

Дискурсивними практиками прийнято вважати способи виробництва текстів, цілеспрямовані мовленнєві дії, що відбивають «схильність членів соціуму поводитися схожим чином у широкому діапазоні ситуацій» [6, с. 53], що передбачають «процес структурування тексту (як адресантом, так й адресатом) у межах певного дискурсу» [8, с. 116 – 120].

У контексті аналізу університетської освіти звернення до поняття «дискурс» є закономірним, оскільки дискурс є складником подій освітнього процесу, за його допомоги і на його основі будується комунікація між суб'єктами процесу навчання в навчальній аудиторії. Але при цьому дискурс як концепт методологічної стратегії може бути використано як для аналізу вже існуючої ситуації спілкування, так й для побудови певних перспективних практик комунікації в університетській освіті. Освітній дискурс є джерелом знань про різноманітні галузі соціальної реальності, яка сама є дискурсивною конструкцією. Ґрунтуючись на значенні слова з його умовним використанням у мові, можна стверджувати, що сам дискурс є тим середовищем, в якому формується пізнавальна діяльність.

Якість сучасного соціокультурного та освітнього середовища ВНЗ пов'язується, перш за все, не з матеріально-соціальною організацією навчального процесу, а з його ціннісно-мотиваційною сферою, яка дозволяє подолати реальну дискретність формальної освіти. Така постановка питання передбачає усвідомлення того факту, що в сучасному освітньому процесі університету радикально змінюється позиція студента та викладача, який перестав бути монопольним носієм інформації.

Освітній дискурс передбачає тренування логічних і раціональних навичок студентів, їх залучення до активної участі в навчальному діалозі, навчання навикам ділової гри і т. д. У процесі навчання студенти вступають у педагогічне спілкування, зміст якого складають, з одного боку, викладання навчального предмету і особистісна дія викладача, а також сприйняття й оцінка знань студентів, з іншого. Ситуації педагогічного спілкування повинні визначатися різними формами дискурсивної практики, що зібрані в одному освітньому середовищі і припускають апеляцію до різних якостей суб'єкта.

Дискурсивні практики реалізуються в найрізноманітніших комунікативних формах і процесах. Існує два основні способи розуміння дискурсивної практики: як «фонового знання й уміння та як конкретної діяльності, що сполучає слова та дії» [3, с. 12], які відбивають стереотипи, життєвий досвід, переваги, інтереси, рівень освіченості усіх суб'єктів комунікації.

Услід за твердженням А. Вербицького, слід зазначити, що для студента перехід від навчання до праці є складним процесом трансформації навчальної діяльності в професійну, що пов'язано з перетворенням знань з предмету навчальної діяльності у засіб регуляції

діяльності професійної, зі зміною одного провідного типу діяльності іншим, зі зміною соціальної позиції людини [1]. Динаміку просування студентів у процесі професійного навчання до реальної професійної діяльності можна розглядати як систему переходів від *дискурсивних практик академічного типу* (лекція, семінар, практичне заняття) через *форми навчально-професійної діяльності* (проблемні й навчально-професійні ситуації, рольові та ділові ігри) до *професійної* (виробнича практика, науково-дослідна робота студентів). При цьому слід зазначити, що існуючий в університетській освіті дефіцит практики роботи з отриманими знаннями як із засобом майбутньої трудової діяльності зумовлює тривалий період професійної адаптації молодого фахівця, а дефіцит досвіду спілкування і взаємодії – соціальної адаптації [2].

Реалізація дискурсивних практик академічного типу – одне з пріоритетних завдань початкового етапу професійного навчання майбутнього фахівця. Вступаючи до ВНЗ, студенти стикаються з низкою проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання у вищому навчальному закладі, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок. Дидактичний аспект адаптації передбачає поступове введення студента в освітнє середовище університету (підготовку до нових форм і методів роботи у виші, вироблення навичок самостійності в навчальній та науковій роботі).

Академічна дискурсивна практика спрямована передусім на формування в студента академічної грамотності, яку слід розглядати як сукупність навичок і компетенцій, пов'язаних з передачею знань, грамотним прочитанням тексту. Важливим аспектом є формування в студента так званого «випереджаючого» ставлення до текстів, оскільки кожен текст є «втіленим» дискурсом або рядом дискурсів, за допомогою яких студент і осмислює свій соціальний досвід.

Для ефективної роботи з текстом мають бути сформовані такі основні уміння: володіння академічною загальнонауковою лексикою, розуміння метафор, розуміння складових частин тексту і зв'язків між ними, розуміння різних типів мови і тексту (наукові описи, інструкції, таблиці, докази і т.д.), уміння розуміти й інтерпретувати, вміння відрізнити основну ідею від другорядних деталей, причину від наслідків, а факт від думки, вміння класифікувати питання й зіставляти їх, уміння робити висновки на основі інформації і застосовувати їх до інших ситуацій, уміння сформулювати проблему, провести доказ і представити фактичний матеріал на його підтримку та ін. Академічна грамотність включає три ключові компоненти: оперативна грамотність, яка розглядається як мовна компетентність; культурна грамотність як розуміння дискурсу або культури (вміння здійснювати комунікацію мовою специфічної групи людей або предмету, наприклад, наукова мова економіки або освіти, поетична мова і т. д.); критична грамотність як розуміння того, як створюється знання й як його можна трансформувати (наприклад, уміння зрозуміти, що має на увазі або вважає автор тексту) [7, с. 36 – 46].

Оволодіння академічною грамотністю – це сформована здатність студента удосконалювати свої навички побудови і компонування тексту, вибору стилю викладу (публіцистичний або науковий), уміння перефразовувати, вибудовувати аргументацію, формування умінь адаптувати принципи риторики і принципи побудови речення до різних ситуацій, оволодіння різними тактиками генералізації ідей за темою, розвиток здатності утримувати предмет розмови, розвивати тему, навчання стилістично грамотно вибудовувати речення і вживати слова, розвиток навичок критичного мислення, необхідних при використанні інформації з різних джерел (книг, статей, мережі Інтернет).

Дискурсивні практики академічного типу повинні здійснюватися під час аудиторних занять, а також у процесі самостійної і творчої роботи студентів при виконанні певних операцій, які можуть містити виконання навчальних завдань, коли викладач показує шлях і характер виконання завдання; тренувальних завдань, які призначені для роботи за зразком, коли шлях, показаний викладачем, повторювався студентом; пошукових завдань, коли студенти самостійно здійснювали пошук і вибирали аспект аналізу матеріалу; творчих завдань, що припускають самостійний пошук, вибір, оцінку і подальше використання інформації.

Дискурсивні практики навчально-професійного типу мають бути спрямовані на формування в студентів критичного мислення. Характеризуючи особливості критичного мислення, Д. Клустер виділяє п’ять його основних характеристик: «критичне мислення є мислення самостійне, воно носить індивідуальний характер»; «інформація є відправним, а зовсім не кінцевим пунктом критичного мислення»; «критичне мислення починається з постановки питань і з’ясування проблем, які треба вирішити»; «критичне мислення прагне до переконливої аргументації»; «критичне мислення є мислення соціальне. Будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими» [9, с. 36 – 40].

Безумовно, можна однозначно стверджувати, що сферою дискурсивних практик в умовах освітнього середовища ВНЗ є теоретичні моделі освіти і виховання, а також і технології професійної підготовки, проте і в цьому випадку вони можуть відчувати вплив, наприклад, наукового дискурсу, що пропонує свої алгоритмічні моделі формування професіонала. Такий діалектичний взаємозв’язок і взаємозумовленість дозволяють прогнозувати досягнення основної мети професійного навчання, яке передбачає не просто накопичення багажу знань, а розвиток у сучасного студента мислення, світобачення, вмінь і навичок застосування отриманих знань для орієнтації в інформаційному просторі, оцінки ситуації, вирішення нестандартних проблем.

Основною метою дискурсивних практик в освітньому середовищі сучасного ВНЗ можна вважати формування в студентів здібностей та вмінь: вивчати (уміти вирішувати проблеми, самостійно займатися своїм навчанням, отримувати користь з досвіду, організовувати взаємозв’язок

своїх знань і впорядковувати їх); шукати (запрошувати різні бази даних, консультуватися в експертів, одержувати й обробляти інформацію); думати (організовувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій, критично ставитися до того або іншого аспекту розвитку суспільства, уміти протистояти невпевненості та труднощам, займати позицію в дискусії й формувати свою думку, оцінювати); братися за справу (включатися в проект; нести відповідальність; уміти організувати свою роботу); адаптуватися (уміння використовувати нові технології й комунікації, знаходити нове рішення).

Чинниками створення і функціонування варіативних дискурсивних практик виступають як рефлексивні розвивальні механізми особистості майбутнього фахівця, так й розвивальна діяльність в єдності із соціальним та освітнім середовищем університету.

Таким чином, дискурсивні практики слід розуміти як сформовану мовленнєво-мисленнєву діяльність студента, яка спрямована на випереджаюче придбання ним професійного дискурсивного досвіду шляхом просування від академічної діяльності до навчально-професійної, а від навчально-професійної до самостійної професійної діяльності.

Перспективами подальшої розробки проблеми дискурсивних практик в освітньому середовищі університету може бути вивчення можливості метафори у варіативних дискурсивних практиках у процесі використання технології формування критичного мислення студентів.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Материалы к 4-му заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. **2. Вербицкий А. А.** Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦМГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. **3. Волков В. В.** О концепции практик в социальных науках / В. В. Волков // Социологические исследования. – 1997. – № 6. – С. 9 – 23. **4. Габермас Ю.** Мораль і моральність. Чи стосуються гегелівські заперечення Канта також і дискурсивної етики? // Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1998. – С. 395 – 412. **5. Глоссарий** философских терминов проекта «Distance» [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http:// www. glossarii.ru. **6. Демьянков В. З.** Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учеб. пособие / отв. ред. М. Н. Володина. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 233 с. **7. Журавлева О. Б.** Управление Интернет обучением в высшей школе / О. Б. Журавлева, Б. И. Курук, Е. Г. Соломина ; под ред. Б. И. Курука. – 2-е изд. – М. : Горячая линия – Телеком, 2007. – 224 с. **8. Иссерс О.** С. Взаимодействие дискурсов и кодов в современной речевой коммуникации / О. С. Иссерс //

Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы : материалы II Междунар. конф. – Гранада, 2010. – 342 с. **9. Клустер Д.** Что такое критическое мышление? /Д. Клустер // Перемена : междунар. журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – № 4. – С. 36 – 40. **10. Плеханова Т. Ф.** Текст как диалог/ Т. Ф. Плеханова. – Мн. : МГЛУ, 2002. – 253 с. **11. Философский** энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА, 2003. **12. Якобсон Р.** Вопросы поэтики // Якобсон Р. Работы по поэтике. – М., 1987. – 181 с. **13. Fiske J.** British Cultural Studies / J. Fiske // Channels of Discourse. – Chapelhill, 1987. – 268 p.

Ігнатович О. Г. Варіативність дискурсивних практик в освітньому середовищі університету

Статтю присвячено актуальній проблемі функціонування дискурсивних практик в освітньому середовищі сучасного університету. Розкрито сутність ключових понять «дискурс» і «дискурсивні практики».

Представлено динаміку розгортання діяльності студентів як системи переходів від дискурсивних практик академічного типу (лекція, семінар, практичне заняття) через форми навчально-професійної діяльності (проблемні, навчально-професійні ситуації, рольові та ділові ігри) до професійної (виробнича практика, науково-дослідна робота студентів), а від неї – до реальної професійної діяльності

Ключові слова: дискурс, дискурсивна практика, освітнє середовище, форми навчально-професійної діяльності, професійна діяльність, педагогічна взаємодія.

Игнатович О. Г. Вариативность дискурсивных практик в образовтаельной среде университета

Статья посвящена актуальной проблеме функционирования дискурсивных практик в образовательной среде современного университета. Раскрыта сущность ключевых понятий «дискурс» и «дискурсивные практики».

Представлена динамика развертывания деятельности студентов как системы переходов от дискурсивных практик академического типа (лекция, семинар, практическое занятие) через формы учебно-профессиональной деятельности (проблемные, учебно-профессиональные ситуации, ролевые и деловые игры) к профессиональной (производственная практика, научно-исследовательская работа студентов), а от нее – к реальной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная практика, образовательная среда, формы учебно-профессиональной деятельности, профессиональная деятельность, педагогическое взаимодействие.

Ignatovich O. The variability of discursive practices in university's educational environment

This article is devoted to the urgent problem of the functioning of discursive practices in the educational environment of the modern university. In this work we analyzes the problem of university's educational environment, which promotes professional, spiritual and physical development of the individual student who will be the future competitive expert and who will have formed worldview, professional skills to intellectual and social creativity, holding the key competences. We discovered the essence of the key concepts such as "discourse" and "discursive practice".

The attention is focused on the implementation of the discursive practices in a variety of communication forms and processes which include various types of pedagogical communicative interaction (classroom monologues, dialogues and other forms of verbal interaction between teachers and students). Also, the attention is focused on the use of text material for educational and pedagogical purposes (textbooks, manuals, anthologies, biographies and other written and oral texts) as well as on the description of the "applied" educational models.

We pay special attention to the dynamics of deployment activity of students as a system of transitions from academic discourse practices (lectures, seminars, practical lesson) through the forms of educational and professional activity (problematic, educational and professional situations, role-playing and business games) to professional activity (manufacturing practices, research work of students) and from it we go to a real professional activity. The further priorities in research of problem of the functioning of variative discursive practices in a modern integrated educational space are determined.

Key words: discourse, discursive practice, educational environment, the forms of educational and professional activity, professional activity, pedagogical interaction.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 371.13:796

О. Л. Караман

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Історія розвитку вітчизняної та зарубіжної соціально-педагогічної науки довела, що гостра необхідність і потреба в соціально-педагогічних послугах виникає в найбільш кризові періоди для суспільства. Зараз,

коли Україна переживає соціально-економічну й політичну кризу, стала жертвою інформаційної й військової агресії, актуалізувалося питання модернізації системи вищої освіти з метою підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів соціальної сфери, спроможних швидко реагувати на внутрішні й зовнішні виклики та творчо вирішувати складні й різноманітні соціальні проблеми особистості, громади, суспільства, держави.

Модернізація системи вищої освіти передбачає, передусім, розробку нових змісту, стратегій, форм, методів професійної підготовки соціальних педагогів, що стає можливим тільки в межах певної теоретичної моделі підготовки.

Отже, *метою* статті стало обґрунтування теоретичних засад підготовки соціального педагога в сучасному вищому навчальному закладі України.

Передусім зазначимо, що в словниковій та психолого-педагогічній літературі поняття «підготовка» тлумачиться як формування готовності до здійснення чого-небудь, а «готовність» – як стан, очікуваний результат підготовки [1, с. 180]. Тому, орієнтуючись на кінцевий результат соціально-педагогічної освіти у вищому навчальному закладі, в основу розробки теоретичних засад підготовки соціального педагога покладемо сутність, зміст і структуру поняття готовності.

Готовність розглядається вченими як інтегральне утворення, певний рівень розвитку особистості, сукупність когнітивно-оціночних, комунікативно-практичних і рефлексивних якостей особистості [2]; як особливий психологічний стан, який характеризує вибіркову, прогнозуючу активність особистості на стадії її підготовки до включення в діяльність [3]; як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, що поєднує професійні знання та вміння, професійно-ділові, комунікативні та особистісні якості, сформованість яких забезпечує ефективну професійну діяльність при роботі з підлітками [10] тощо. Різноманітність визначення дефініції «готовність» породжує й різні моделі готовності фахівця до здійснення будь-якої діяльності, зокрема, соціально-педагогічної, обґрунтовані сучасними вченими (О. Безпалько [4], М. Галагузова [5], Н. Заверико [6], О. Кучерявий [7], Л. Міщик [8], В. Поліщук [9], О. Федоренко [10] та ін.).

Розділяючи точки зору на визначення поняття та моделі готовності наведених вище вчених, в основу нашого дослідження ми все ж таки покладаємо погляди С. Харченка, який спираючись на змістовне тлумачення поняття педагогічної готовності В. Сластьоніна, виводить й науково обґрунтовує поняття готовності до соціально-педагогічної діяльності (роботи), що уявляє собою кінцевий результат підготовки фахівця; системне утворення, яке містить, науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники [11].

Отже, *готовність соціального педагога до професійної діяльності будемо розглядати як системне особистісне утворення, очікуваний*

результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога), що поєднує науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники.

Підґрунтям для визначення професійно важливих якостей соціального педагога в межах визначених складників його готовності до професійної діяльності стали наукові праці О. Безпалько, М. Галагузової, Л. Завацької, Н. Заверико, Е. Ісламгалієва, Н. Кузьміної, А. Кучерявого, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Реана, Я. Коломинського, О. Федоренко, С. Харченка, М. Шевандрина та ін., присвячені, передусім, розкриттю професійної компетентності та змісту підготовки соціальних педагогів узагалі; освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма стандарту підготовки соціальних педагогів у ВНЗ; кодекс етики соціального педагога/соціального працівника в Україні; власне розуміння гуманістичної та соціокультурної місії соціально-педагогічної діяльності.

Тому всі важливі професійні компетентності, біологічно закладені та спеціально сформовані особистісні якості соціального педагога, представлені в науковій літературі та освітніх стандартах, нами було згруповано в чотири блоки, необхідних і достатніх для створення моделі готовності соціального педагога до професійної діяльності: *1) науково-теоретичні знання, 2) практичні вміння, 3) психофізіологічні якості, 4) психологічні якості.* Змістовна характеристика кожного з компонентів є основою для визначення змісту підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності, що є одним з першочергових завдань модернізації вищої соціально-педагогічної освіти в Україні.

До кола **науково-теоретичних знань** соціального педагога ми включаємо знання з *історії, нормативно-правових основ, теорії, технології* та *практики управління й організації* соціально-педагогічної діяльності, а саме:

1) Історія розвитку та актуальні проблеми соціально-педагогічної теорії і практики;

2) Міжнародна й вітчизняна нормативно-правова база соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями клієнтів;

3) Теоретичні знання з основ соціології, психології та педагогіки; категорій соціальної педагогіки; функцій, принципів та закономірностей соціальної педагогіки; основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту дітей та молоді; специфічних потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді; напрямів і змісту соціально-педагогічної діяльності; специфіки роботи в різних мікросоціумах; особливостей соціально-педагогічної роботи з сім'єю, різними групами дітей та молоді; функцій державних і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності; методології і методів соціально-педагогічних досліджень;

4) Технології соціально-педагогічної роботи: поняття та класифікація технологій соціально-педагогічної роботи; поняття, класифікація та характеристика основних форм і методів соціально-

педагогічної роботи; технології вивчення особистості, групи та соціального середовища на різних етапах соціально-педагогічної роботи; технологія планування соціально-педагогічної роботи; інформаційне та методичне забезпечення роботи соціального педагога; технологічне забезпечення напрямів соціально-педагогічної роботи; технології посередництва в роботі соціального педагога;

5) Організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи на державному, регіональному та локальному рівнях: система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу з різними категоріями клієнтів на державному, регіональному й локальному рівнях; система установ і організацій, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з різними категоріями клієнтів; система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з соціальним педагогом у здійсненні соціально-педагогічної роботи.

Коло окреслених вище науково-теоретичних знань може включатися до змісту підготовки соціального педагога.

Наступним кроком нашого дослідження в цьому напряму є визначення змісту **практичних умінь** соціального педагога з метою подальшого їх формування.

Детальний аналіз завдань і функцій соціального педагога дозволив виділити п’ять основних груп умінь, якими він повинен володіти для досягнення ефективності соціально-педагогічної роботи [13; 14]. До них належать:

1) гностичні вміння: осмислювати значення соціально-педагогічної роботи для успішної соціалізації особистості; усвідомлювати мету, основні завдання та способи їх досягнення в соціально-педагогічній роботі з різними категоріями клієнтів; бути інтегрованим в інформаційний простір та орієнтуватися в існуючих на сьогодні стратегіях і розробках у галузі освіти, виховання і розвитку особистості; прогнозувати ефективність тієї чи іншої технології (методики) соціально-педагогічної роботи, виходячи з соціально-демографічних та психолого-педагогічних особливостей людини; оцінювати, аналізувати й прогнозувати проблемні ситуації та індивідуальні випадки клієнтів; аналізувати результати соціально-педагогічної роботи, співвідносити їх з поставленою метою; визначати недоліки та помилки у здійсненні соціально-педагогічної роботи, бачити причини та шляхи їх усунення; аналізувати й прогнозувати соціально-педагогічну діяльність колег; оцінювати та творчо використовувати наукову та навчально-методичну літературу; здійснювати науково-дослідну діяльність та узагальнювати її в наукових працях, методичних розробках, виступах на конференціях; узагальнювати власний досвід та досвід роботи колег тощо;

2) проектувальні вміння: прогнозувати соціально-педагогічну роботу та розвиток особистості на основі аналізу соціальної та педагогічної ситуації; визначати далекі, перспективні, цілі соціально-педагогічної роботи, стратегії та способи їх досягнення; планувати

соціально-педагогічну роботу на основі взаємодії соціального педагога з суб'єктами соціального середовища; розробляти програми (технології) з окремих напрямів соціально-педагогічної роботи; здійснювати відбір необхідних методів та форм діяльності; конкретизувати зміст соціально-педагогічної роботи в кожному окремому випадку тощо;

3) конструктивні вміння: будувати конструктивні моделі власної діяльності незалежно від ситуації, знаходити оригінальні рішення; регулювати та налагоджувати взаємозв'язки в системі «особистість – заклад – соціальне середовище»; моделювати ситуації розвитку особистості та колективу в різних соціальних умовах; здійснювати профілактику та вирішення конфліктів на справедливій основі, виконуючи роль «третейського судді»; будувати взаємини з іншими колегами, залучаючи їх до соціально-педагогічної роботи та ін.;

4) організаторські вміння: організовувати життєдіяльність в різних середовищах, утворювати виховуюче середовище; розвивати ініціативу й самодіяльність; творчо використовувати різноманіття форм і методів соціально-педагогічної роботи; встановлювати взаємодію з суб'єктами соціального середовища; об'єднувати внутрішні і зовнішні ресурси особистості, закладу і громади в досягненні цілей соціально-педагогічної роботи; організовувати, планувати та контролювати власну діяльність на основі чіткого ведення документації та ін.;

5) комунікативні вміння: дотримуватися чистоти, логіки, точності, логічності у висловленні думок; привертати увагу слухачів до потрібної інформації та утримувати інтерес до неї; переконувати, спонукати до дії, здійснювати корекцію певної позиції; володіти культурою, вербальними й невербальними способами міжособистісного спілкування; налагоджувати контакти з клієнтами, колегами та суб'єктами соціального середовища; обирати найоптимальніші способи поведінки в конкретній ситуації; розвивати взаємодію з клієнтами та колегами в позитивному емоційному напрямку; утворювати позитивний імідж на основі ставлення до слухачів, мовної грамотності, ерудованості, емоційності, індивідуального стилю спілкування тощо.

Загалом виділені й охарактеризовані практичні (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) уміння, якими повинен володіти соціальний педагог, можуть стати основою для розробки змісту його практичної підготовки.

Наступним складником готовності соціального педагога до професійної діяльності є його **психофізіологічні якості,** що уявляють собою поєднання досвіду та індивідуальних якостей особистості і впливають на успішність соціально-педагогічної роботи [13; 14].

На наш погляд, соціальний педагог для здійснення успішної соціально-педагогічної діяльності повинен містити набір тих психофізіологічних засобів, до яких він свідомо чи стихійно вдається з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності. Тобто, з

одного боку, соціальний педагог повинен володіти сформованістю основних психічних процесів (сприйняття, пам'ять, уява, мислення тощо), врівноваженістю та високою здатністю до саморегуляції, а з іншого – рухливістю, передусім, фізичної та нервової системи.

За таких міркувань до основних психофізіологічних якостей соціального педагога, готового до здійснення професійної діяльності, ми відносимо:

1) сформованість психічних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення тощо), що передбачає: оптимальний рівень інтелектуального розвитку; синтетичний, цілісний, когнітивний стиль з високим показником диференціації; гнучкість і конвергентністъ мислення тощо;

2) урівноваженість емоційно-вольових проявів та саморегуляція психічних станів, що вимагає: бути стриманим у ситуаціях, що стимулюють інтенсивне порушення психічного стану; виявляти терплячість, зібраність, вимогливість до себе і людей; бути витриманим і спокійним в умовах діяльності, що постійно змінюється; відрізнятися чіткістю дикції, виразністю викладу думки, рівністю в динаміці почуттів; мати низький рівень тривожності й агресивності; управляти настроєм та контролювати власні емоції; стійко переносити нервово-психічні навантаження тощо;

3) нервово-психічна рухливість та фізична активність, що потребує: мати велику працездатність; витримувати дії сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу; бути завжди активним, бадьорим; зберігати протягом усього робочого часу високий загальний та емоційний тонус; бути здатним швидко відновлювати сили тощо.

Цими групами якостей обумовлюється дуже поширена думка про те, що успіхів у соціально-педагогічній роботі в першу чергу домагаються люди сильного, урівноваженого й рухливого психофізіологічного типу.

І, нарешті, останній складник готовності соціального педагога до професійної діяльності – **психологічні якості** – ми пов'язуємо з розвиненістю потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах).

Беручи за основу структуру особистості та відповідних потенціалів М. Шевандрина [15, с. 7 – 9], охарактеризуємо психологічні якості особистості соціального педагога, необхідні для успішного здійснення соціально-педагогічної роботи:

1) на рівні мотиваційної сфери – мотиваційно-ціннісне ставлення до професії і клієнтів; наявність цілей, пов'язаних з професійною діяльністю; усвідомлення необхідності соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів та спеціальної підготовки до неї; потреба в професійному вдосконаленні тощо;

2) на рівні когнітивно-пізнавальної сфери – наявність необхідного обсягу і якості знань та інформації, які задовольняють особистість

професіонала; ерудованість, самостійність мислення, кмітливість, прагнення до пізнання нового тощо;

3) на рівні морально-етичної сфери – сформованість морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; демократизм, гуманність, доброта, оптимізм, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність тощо;

4) на рівні міжособистісної сфери – відкритість, міцність контактів та конструктивність у взаєминах з колегами та клієнтами, взаємодопомога, зацікавленість у спільній справі тощо;

5) на рівні практичної (творчої) сфери – соціальна активність, володіння достатнім досвідом, уміннями і навичками професійної діяльності, прагнення до реалізації здібностей, зацікавленість в особистісному та професійному зростанні та ін.

Іншими словами, психологічні якості особистості соціального педагога-професіонала визначаються тим, чи вона: 1) прагне до професійного зростання, 2) володіє необхідними знаннями, 3) сама дотримується морально-етичних норм, 4) вміє контактувати з людьми, 5) здатна до творчого перетворення себе й оточення.

Отже, розкривши зміст науково-теоретичних знань, практичних умінь, психофізіологічних та психологічних якостей соціального педагога, ми представили теоретичну модель його готовності до успішного здійснення соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів як теоретичної основи визначення змісту, форм і методів підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі.

Структурним змістом такої підготовки можуть бути: 1) науково-теоретичні знання з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи; 2) практичні (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) уміння; 3) психофізіологічні якості (сформованість психічних процесів, урівноваженість емоційно-вольових проявів, нервово-психічна рухливість та фізична активність); 4) психологічні якості (розвиненість потенціалів особистості на всіх сферах).

Подальші наші дослідження будуть присвячені розробці нових стандартів підготовки соціального педагога в межах компетентнісного підходу з урахуванням вимог Закону України «Про вищу освіту».

Список використаної літератури

1. Коношенко С. В. Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Слов’янськ : «Печатный двор», 2009. – 251 с. **2. Пащенко С. Ю.** Піготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності учнівської молоді : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 176 с. **3. Линенко А. Ф.** Професійна діяльність та готовність до неї / А. Ф. Линенко // Вісн. Одес. ін-ту внутр. справ. – 1998. – № 2. – С. 168 –

170. **4. Безпалько О. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Безпалько Ольга Володимирівна. – Луганськ, 2006. – 537 с. **5. Галагузова М. А.** Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург : Изд-во «СВ-6», 1998. – Вып. 3. – С. 168 – 184. **6. Заверико Н. В.** Підготовка соціального педагога : зміст та головні напрями / Н. В. Заверико // Соціалізація особистості. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – С. 11–17. **7. Кучерявый А. Г.** Формирование у студентов целостной готовности к труду социального педагога / А. Г. Кучерявый // Теория и практика социальной педагогики и социальной работы. – Донецк, 1997. – С. 102 – 105. **8. Мищик Л. И.** Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Л. И. Мищик. – Запорожье : ИПК «Запоріжжя», 1996. – 104 с. **9. Поліщук В. А.** Соціальний педагог у сфері професійної діяльності / В. А. Поліщук // Вісн. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2001. – № 1. – С. 153 – 161. **10. Федоренко О. І.** Система підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками : монографія / Олена Іванівна Федоренко. – Х. : Нове слово, 2007. – 330 с. **11. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с. **12. Методы** системного педагогического исследования / [ред. Н. В. Кузьмина]. – Л. : ЛГУ, 1980. – 180 с. **13. Реан А. А.** Социальная педагогическая пихология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер ком, 1999. – 416 с. **14. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с. **15. Шевандрин Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

Караман О. Л. Теоретичні засади підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі

У статті обґрунтовано теоретичні засади підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі, структурним змістом яких є: 1) науково-теоретичні знання з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи; 2) практичні (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) уміння; 3) психофізіологічні якості (сформованість психічних процесів, урівноваженість емоційно-вольових проявів, нервово-психічна рухливість та фізична активність); 4) психологічні якості (розвиненість потенціалів особистості на всіх сферах).

Ключові слова: підготовка, готовність, соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, науково-теоретичні знання, практичні уміння, психофізіологічні якості, психологічні якості.

Караман Е. Л. Теоретические основы подготовки социального педагога в высшем учебном заведении

В статье представлены теоретические основы подготовки социального педагога в высшем учебном заведении, структурным содержанием которых являются: 1) научно-теоретические знания по истории, нормативно-правовым основам, теории, технологии и практики управления и организации социально-педагогической работы; 2) практические (гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные) умения; 3) психофизиологические качества (сформированность психических процессов, уравновешенность эмоционально-волевых проявлений, нервно-психическая подвижность и физическая активность); 4) психологические качества (развитость потенциалов личности на всех сферах).

Ключевые слова: подготовка, готовность, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, научно-теоретические знания, практические умения, психофизиологические качества, психологические качества.

Karaman O. L. Theoretical basis of social teacher in higher educational institution

The article is proved that the result of preparation of social teacher in higher educational institution is its commitment to professional activity, which is defined as the systematic personal formation, the expected result of preparation and psychological state expert (social teacher), which combines scientific and theoretical, practical, physiological and psychological components.

The structural content of the preparation is grounded: 1) scientific and theoretical knowledges of history, legal basics, theory, technology and practice of management and organization of social and pedagogical work; 2) practical (gnostic, design, structural, organizational, communication) skills; 3) physiological qualities (formation of mental processes, balance emotional and volitional manifestations, neuro-psychological mobility and physical activity); 4) psychological qualities (maturity of individual potential in all areas).

Key words: preparation, readiness, social teacher, social and pedagogical activity, scientific and theoretical knowledges, practical skills, physiological and psychological qualities.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 811.111'36:372.8

М. В. Козак

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В умовах інтеграції України до європейського культурного та економічного простору країна потребує істотних реформ та підготовки і залучення до цього процесу висококваліфікованих фахівців нового типу. У цьому контексті проблема формування іншомовної комунікативної компетенції загалом та граматичних навичок зокрема у студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів є однією з пріоритетних і найактуальніших. Суспільство потребує фахівців, які б володіли англійською на високому рівні і використовували здобуті знання практично у виробничій і науковій діяльності.

Сучасні методи вивчення іноземних мов більшою мірою зосереджені на залученні студента до мовного процесу, однак при цьому спостерігається тенденція до зменшення ролі граматики. При вивченні англійської мови важливо оволодіти всіма аспектами мови (граматичним, лексичним, орфографічним та фонетичним) комплексно. Якісні знання граматики не лише свідчать про високий рівень володіння іноземною мовою, а й сприяють більш впевному та ефективному використанню мови на практиці.

Студенти немовних спеціальностей, як правило, недостатньо добре володіють навичками коректного вживання граматичних форм, використовують в мові лише прості граматичні структури, більшість уникає використання з'єднувальних елементів мови та має труднощі у ситуативному використанні граматичних явищ.

Ефективне засвоєння граматичних навичок ускладнюється недостатньою теоретичною розробленістю методики та підходів до вивчення граматики. Вітчизняні та європейські педагоги зазначають, що освітні цілі у навчанні бувають недосягненими внаслідок того, що студенти при традиційному вивченні граматик іноземних мов не розуміють ні практичного значення опанування граматичних термінів, ні цілей граматичного аналізу [3, с. 72].

Проблема формування граматичних навичок у студентів та питання розвитку граматичної компетенції на практичних заняттях з іноземної мови, де при оволодінні граматикою буде враховуватися і комунікативний компонент, залишаються відкритими, що й зумовлює актуальність дослідження. Формування граматичної компетенції є невідємною складовою формування мовної компетенції в цілому.

Мета статті – проаналізувати підходи, методи, принципи і етапи формування граматичних навичок у студентів немовних спеціальностей;

визначити теоретичні передумови, пов'язані з механізмом формування граматичних умінь у процесі вивчення іноземної мови.

Питання формування та розвитку граматичних навичок іноземних мов, і зокрема англійської, є впродовж багатьох років предметом інтенсивних дискусій і досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, які у своїх працях висвітлили широке коло актуальних проблем і аспектів даної тематики. А. Бондарко, О. Москальська, В. Осідак та І. Рахманов займалися дослідженням організації граматичного матеріалу; Є. Пассов, Н. Скляренко та Л. Черноватий сформулювали принципи організації та вивчення граматичного матеріалу; Є. Пассов, Н. Скляренко та С. Шатілов виокремили етапи формування граматичних навиків. Вправи для практичного оволодіння граматикою розробляли О. Вовк, П. Гурвич, Б. Лапідус, Т. Стеченко, А. Дж. Томсон, Г. Чекаль та ін. [3; 5; 9].

Є. Пассов сформулював визначення граматичних навичок, як здатність виконувати адекватну мовленнєвому завданню, синтезовану дію з виклику граматичної моделі, яка виконується в мовних параметрах і забезпечує ситуативне використання даної моделі як однієї з умов мовленнєвої діяльності.

Мова є засобом відображення дійсності, граматика ж відображає об'єктивні відношення і зв'язки між предметами та явищами навколишнього світу [8, с. 12].

Вивчення граматики є важливою складовою навчального процесу, одним із чинників формування якісних, систематизованих, не поверхових знань іноземної мови. Граматика допомагає усвідомити і засвоїти мовні конструкції швидше, ніж це б відбулося природнім шляхом, оскільки інформація, яка має логічну структуру і є усвідомленою, запам'ятовується легше.

Оволодіти граматикою означає знати граматичні засоби мови і набути вміння правильно вживати структурні явища мови у мовленні відповідно із правилами та нормами граматики. Студент повинен не просто запам'ятовувати й відтворювати фрази як готові формули, а розуміти значення й висловлювати смисл, самостійно породжувати й розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами.

Такі навички передбачають володіння граматичними поняттями та засобами вираження граматичних категорій; знання стилістичних особливостей мови; знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів іноземної мови для побудови зв'язних висловлювань; вміння використовувати граматичні явища у спілкуванні для розв'язання різноманітних комунікативних задач [5].

Організація граматичного матеріалу має важливе значення для формування граматичних навичок. Методично невиправданими є три крайні тенденції у вирішенні проблеми комплексного поєднання граматичного і лексичного аспектів при організації матеріалу:

1. Недооцінка важливості комплексної організації мовного матеріалу, коли дані аспекти (граматика і лексика) вивчаються окремо один від одного;

2. Формальне дотримання принципу комплексності, і орієнтація при цьому на який-небудь один аспект;

3. Не взяття до уваги особливостей граматичного та лексичного аспектів мови при їх комплексному вивченні.

Необхідно приділяти увагу не лише правильному оформленню граматичної структури висловлювання, тобто формальній стороні формування граматичних навичок, але також і функціонуванню граматичних форм у мовленні, тобто функціональній стороні цього процесу [9, с. 124 – 125].

Граматичний і лексичний аспекти, як і граматична та комунікативна компетенція, є взаємозалежними у мовному процесі. Односторонній підхід до цієї проблеми ускладнює процес навчання.

Формування мовних граматичних навичок повинно проходити поетапно з урахуванням умов функціонування граматичних структур у мові. Вчені виділяють чотири основні етапи опрацювання граматичного матеріалу з метою ефективного формування відповідних практичних навичок [7]:

1. Презентація граматичного матеріалу, ознайомлення з ним, первинне закріплення та створення орієнтовної основи для подальшого формування навику; розкривається значення, формоутворення та вживання граматичної структури.

Матеріал може презентуватися усно або письмово в залежності від його складності та рівня студентів. Характер ознайомлення з новою граматичною структурою може бути практичним або ж теоретично-практичним.

Практичний метод варто застосовувати стосовно простих граматичних явищ. Він передбачає подачу матеріалу у вигляді прикладу, тобто студенти мають зрозуміти його значення і усвідомити суть з контексту, надалі граматичні дії виконувати по аналогії.

Теоретико-практичний метод застосовується при поясненні складніших граматичних форм. Крім прикладу, надається і теоретичне пояснення утворення і використання певного граматичного явища. Правило повинно бути достатньо наочним та чітко і зрозуміло викладеним для даного контингенту студентів.

2. Формування граматичних навичок шляхом їх автоматизації в усному мовленні; відбувається в ході виконання тренувальних вправ.

Другий етап є надзвичайно важливим, адже він передбачає автоматизацію граматичних дій, що веде до утворення навички. Крім формальних вправ, за допомогою яких формуються навички точного відтворення граматичного явища в типових мовних ситуаціях, доцільно використовувати умовно-мовні вправи, які розширюють діапазон

вживання даної граматичної форми та сприяють вираженню власних думок.

3. Включення здобутих мовних навиків у різні види мовлення.

Даний етап є перехідним від форування граматичних навичок з певної теми до розвитку мовленнєвих умінь. Вправи повинні мати комунікативну цінність, тобто бути наближеними до реального спілкування. Це може виражатися в парній чи груповій роботі студентів [11, с. 93].

4. Розвиток і застосування мовленнєвих вмінь.

На цьому етапі студенти оволодівають як граматичними структурами, що входять до активного граматичного мінімуму, так і пасивним граматичним мінімумом. Вони можуть висловити власну думку на вільну тему та сприймати і розуміти висловлювання інших.

Для повторення та закріплення раніше вивченого граматичного матеріалу важлива його систематизація, яка має здійснюватися в міру накопичення студентами інформації про граматичні форми мови, що вивчається.

Підсумком навчання студентів є сформованість граматичних навичок, рівень яких визначається різними видами контролю.

При підготовці нового граматичного матеріалу викладач повинен проаналізувати труднощі, які можуть виникнути у студентів при його засвоєнні; визначити найефективніший методичний підхід до ознайомлення та вивчення даної граматичної структури; підібрати чи розробити відповідні вправи, які б сприяли засвоєнню даного явища і скоротили виникнення помилок при його подальшому використанні у мовленні.

Під час навчання пропонується використовувати такі вправи і завдання:

- імітаційні вправи, в яких граматична структура є заданою і повторюється без змін (прослуховування та повторення матеріалу за зразком, списування тексту з підкресленням нових граматичних явищ). Граматичний матеріал у таких вправах є одноструктурним або контрастним;
- підстановочні вправи для закріплення вивченого матеріалу (заповнення пробілів відповідною граматичною формою, побудова речень шляхом сполучення слів зі стовпчиків, ставлення дієслів у потрібну форму тощо);
- трансформаційні вправи для фомування навичок комбінування, заміни, скорочення або розширення певних граматичних структур. Прикладами таких вправ є завдання з «відкритим фіналом», робота зі змістом тексту, вправи на переклад, складання діалогів, знайдення й виправлення помилок, ігри із проблемно-орієнтованими завданнями та ін. [1; 13, с. 115].

Варто зауважити, що чим нижчий у студентів рівень сформованості мовної компетенції, тим більше вправ та різноманітної навчальної інформації потрібно використовувати для пояснення граматичних явищ. А. Фінокьяро стверджує: «Правило або узагальнення повинно

виводитися на підставі кількох прикладів і моделей речень, значення яких розкрито у відповідних ситуаціях» [14, с. 54].

При формуванні граматичних навичок студенти немовних спеціальностей найчастіше виявляють труднощі при виборі граматичного часу (Present Simple / Present Continuous, Past Simple / Present Perfect тощо), використанні прийменників, при вживанні граматичних категорій, що відсутні в українській мові (Gerund, Participle та ін.). Складнощі можуть виникати і з правильною побудовою речень.

Важливо, щоб на кожному етапі навчання студенти були переконаними в практичності одержуваних ними знань, а граматичні вправи більшою мірою були пов'язані з реальними життєвими ситуаціями, метою яких є показати, як дане явище застосовується в типових мовних ситуаціях [4, с. 22; 15].

Критеріями визначення змісту навчання та відбору граматичних явищ є їх частота застовування та функціональність у професійно-значимих ситуаціях чотирьох комунікативних сфер (особиста, суспільна, освітня та професійна).

З метою забезпечення та реалізації успішного процесу формування граматичних навичок вчені, зокрема О. Касаткіна та Л. Бободжанова, зазначають необхідність дотримання певних принципів навчання, основними з яких є: принцип врахування індивідуальних психологічних особливостей студентів; принцип доступності викладеного граматичного та лексичного матеріалу; принцип поетапності навчання; принцип поєднання граматичних явищ при підборі граматичного матеріалу; принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип міждисциплінарного зв'язку [6, с. 53]. Також при виборі матеріалу необхідно враховувати лінгвокультурологічні особливості граматичних явищ, адже знання правил граматики та наявність певного лексичного запасу слів без врахування національно-культурного фактора є недостатніми для адекватного формування граматичної компетенції та володіння мовою як засобом спілкування [12].

При формуванні граматичних навичок у студентів за допомогою комунікативного підходу, поруч із важливістю підбору і застосування ефективних методів вивчення, варто переосмислити і підходи до здійснення контролю.

Об'єктом контролю в першу чергу є вміння практичного застосування граматичних форм. На думку О. Петращука, контроль має виступати засобом, здатним впливати та покращувати процес навчання іноземних мов, і повинен відповідати умовам і цілям навчання [10, с. 202]. Отже, контроль рівня сформованості граматичних навичок повинен бути комунікативно спрямованим. Форми здійснення контролю можуть бути як усними, так і письмовими. Оптимальним варіантом є їх поєднання, із домінуванням усного мовлення.

Отже, узагальнюючи викладене вище, можемо зробити висновок, що формування граматичних навичок при вивченні іноземної мови є

невід'ємною складовою оволодіння мовнокомунікативною компетенцією загалом. Однак, цей процес стає більш ефективним, коли вивчення граматики відбувається в умовах, наближених до реальних, не нехтуючи при цьому основними принципами навчання та дотримуючись послідовності методичних дій.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у більш детальному вивченні та аналізі існуючих методик оволодіння граматичною компетенцією; дослідженні шляхів вдосконалення процесу навчання граматиці; поглибленому аналізі труднощів та проблем, що виникають при навчанні; розробці системи вправ для ефективного формування граматичних навичок у студентів.

Список використаної літератури

1. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика преподавания» / Л. Е. Алексеева. – СПб, 2002. – 21 с. **2. Бободжанова Л. К.** Формирование иноязычной грамматической компетенции с учетом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. К. Бободжанова. – СПб, 2009. – 20 с. **3. Бондарко А. В.** Актуальные проблемы современной лингвистики : учеб. пособие / А. В. Бондарко. – М. : Флинта, 2008. – 86 с. **4. Витлин Ж. Л.** Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков : учеб. пособие / Ж. Л. Витлин. – М., 2004. – 396 с. **5. Вовк О. І.** Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / О. І. Вовк. – К., 2008. – 276 с. **6. Касаткіна О. В.** До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови / О. В. Касаткіна // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – № 59. – С. 52 – 55. **7. Конышева А. В.** Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 304 с. **8. Щербакова И. В.** Особенности обучения грамматике в неязыковых вузах / И. В. Щербакова // European science. – 2015. – № 4. – С. 11 – 14. **9. Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с. **10. Петращук О. П.** Тестовий контроль у навчанні іноземної мови : монографія / О. П. Петращук. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 243 с. **11. Прокопенко Н. П.** Формування іншомовної комунікативної компетенції у навчанні граматиці англійської мови студентів напряму підготовки «Міжнародна економіка» та «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» : зб. матеріалів МНПІК /

Н. П. Прокопенко. – К., 2008. – 118 с. **12. Стеченко Т. О.** Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Т. О. Стеченко. – К., 2004. – 264 с. **13. Филипова Т. И.** Принцип систематизации при обучения грамматики / Т. И. Филипова. – М., 2002. – 240 с. **14. Финокьяро М.** Миф и реальность. Вопросы и методика обучения иностранным языкам / М. Финокьяро. – М., 1998. – 317 с. **15. Чермокина Р. Ш.** Роль преподавателя в организации учебной деятельности студентов неязыкового вуза (на примере обучения грамматике) / Р. Ш. Чермокина // Вестник ИжГТУ. – 2009. – № 4 (44). – С. 220 – 221.

Козак М. В. Формування граматичних навичок у студентів немовних спеціальностей

Стаття присвячена актуальним проблемам ефективного формування та розвитку граматичних навичок у студентів немовних спеціальностей. Визначено суть та роль граматики у вивченні іноземної мови, розглядаються проблеми теорії і практики викладання іноземної мови – навчання граматиці з урахуванням їх взаємозв'язку і взаємодії. Підкреслюється важливість правильної організації граматичного матеріалу. У статті також вказуються основні принципи навчання з метою забезпечення та реалізації успішного процесу формування граматичної компетенції. Детально проаналізовано етапи представлення та успішного засвоєння граматичних структур, обґрунтовано важливість їх дотримання у процесі навчання. Подана концепція ілюструється різнотипними вправами та завданнями. У статті також досліджено труднощі, що можуть виникати при засвоєнні граматичного матеріалу, а також розглянуто питання контролю здобутих навичок. Шляхом аналізу і узагальнення проведених розвідок доведено, що граматичний аспект є важливим принципом вивчення іноземної мови. Граматичні явища повинні органічно поєднуватися з лексичними.

Ключові слова: граматичні навички, іншомовна компетенція, комунікативний підхід, мовленнєва діяльність, практичний метод навчання.

Козак М. В. Формирование грамматических навыков у студентов неязыковых специальностей

Статья посвящена проблемам эффективного формирования и развития грамматических навыков у студентов неязыковых специальностей. Определена роль грамматики в изучении иностранного языка, рассматриваются проблемы теории и практики преподавания иностанного языка – обучение грамматике с учетом их взамосвязи и взаимодействия. Подчеркивается важность правильной организации грамматического материала. В статье также рассмотрены основные принципы обучения с целью обеспечения и реализации успешного процесса формирования грамматической компетенции. Подробно проанализированы этапы

представления и успешного усвоения грамматических структур, обоснована важность их соблюдения в процессе обучения. Представленная концепция иллюстрируется разнотипными упражнениями и заданиями. В статье также исследованы проблемы, которые могут возникать при усвоении грамматического материала, а также рассмотрены вопросы контроля полученных навыков. Путем анализа и обобщения проведенных исследований доказано, что грамматический аспект является важным принципом изучения иностранного языка.

Ключевые слова: грамматические навыки, иноязычная компетенция, коммуникативный подход, речевая деятельность, практический метод обучения.

Kozak M. V. Formation of Grammatical Skills of Non-linguistic Students

The article is devoted to the problems of effective formation and development of grammatical skills and abilities while teaching foreign languages to the students of non-linguistic specialities. The role of grammar in the process of learning English has been analyzed. The grammatical competence can be defined as the knowledge and ability to use grammatical resources of language. In order to be able to form correct speech patterns, achieve a high degree of proficiency and use language skills for the future speciality, the grammatical aspect must be studied. The importance of proper selection of grammatical material has been revealed. The article also provides the basic principles of teaching aimed at students' grammar competence development. The stages of presenting and mastering grammatical structures have been defined; their role in the process of teaching has been considered. Different types of exercises and tasks, characterised in the article, are the best way to form grammar skills and should be used by teachers at preparation and conducting lessons of foreign language. Moreover, the teacher must manage to put together the theory with practical application by the students of their knowledge. It is necessary to be aware of the difficulties that may arise while learning grammar material. The article attempts to explore such challenges and problems faced by teachers. It also deals with the question of the effective organization of the control of grammar competence at the lessons of foreign language. Conducted investigation proved that studying the grammatical aspect is basic in mastering a foreign language. The need to study grammar in practical use is emphasized. Researchers in the field of applied linguistics consider functional use of grammar in communicative contexts as necessary condition for successful communication.

Key words: grammatical skills, foreign language competence, communicative approach, linguistic activity, practical method of studying.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.4(61):37.041

Л. Ф. Лозинська, О. А. Ціхоцька

ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У САМОВИХОВАННІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Проблема розвитку, виховання і самовдосконалення особистості належить до найактуальніших соціальних аспектів суспільного життя і потребує глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників процесу.

Протягом історичного розвитку педагогічної думки вищезазначені процеси перебували у фокусі уваги вчених і практиків. У розвиток теорії і практики самовиховання великий внесок зробили педагоги О. Главацька, О. Ковальов, С. Ковальов, Г. Костюк, Л. Кочетов, Л. Рувинський, М. Сметанський, С. Хохлов та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Науковці розглядають самовиховання як один із найсуттєвіших чинників розвитку особистості, як діяльність людини, спрямовану на зміну своєї поведінки та якостей.

Процес самовиховання невід'ємно пов'язаний із систематичною роботою особистості над виробленням і вдосконаленням своїх позитивних і усуненням негативних якостей, збагаченням творчого потенціалу – здібностей, потреб, інтересів, цінностей, духовного світу, моральних якостей. У ньому взаємодіють моральність, інтелект, воля й емоції. «Це максимальна усвідомленість себе, – зазначає М. Сметанський – свого місця в навколишньому світі і своєї поведінки; це вольове зусилля, яке регулює увесь спосіб життя; це стан, надзвичайно насичений емоціями, у якому людина чогось пристрасно прагне, чимось азартно захоплена» [8, с. 415].

Оволодіння знаннями і формування особистісних якостей не можуть відбуватись без прояву вихованцями навчально-пізнавальної активності та роботи над розвитком власної моральності, культури поведінки. Вони повинні бути не лише об'єктами, але й активнішими суб'єктами виховання.

«Будь-яка ефективна виховна робота має своєю внутрішньою умовою власну роботу вихованця, – писав С. Рубінштейн. – Успіх роботи з формування духовного обличчя людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання виявляється в змозі її стимулювати і скеровувати» [10, с. 317].

Самовиховання – це достатньо пізнє набуття онтогенезу, яке передбачає певний рівень розвитку особистості, її інтелекту, самосвідомості, здатності до аналізу при свідомому зіставленні власних вчинків із вчинками інших людей. Ставлення людини до своїх

потенційних можливостей, правильність самооцінки, уміння бачити свої недоліки характеризують зрілість людини і є передумовами організації самовиховання.

Л. Кочетов визначає самовиховання як усвідомлений і керований особистістю саморозвиток, у якому відповідно до вимог суспільства, мети й інтересів самої людини формуються запроектовані нею сили й здатності [5].

Визнаючи особливості самовдосконалення, відомий український психолог Г. Костюк писав: «Самовиховання – вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб'єктом свого розвитку» [4, с. 96]. Як особливий вид діяльності «самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю власного «я» (самосвідомість), стосунків із навколишнім світом (світогляду, свого життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою)» [4, с. 15].

Основою самовиховання є принцип випереджаючого відображення в свідомості людини тих дій і вчинків, які вона збирається здійснити, визначення таких якостей, які вона передбачає у себе виховати. Саме тоді, коли у людини з'являється потреба в подоланні будь-яких недоліків свого характеру чи поведінки, важливо поставити чітку ціль і обгрунтувати необхідність її досягнення.

Так, О. Ковальов вважає, що «самовиховання – це свідома, систематична робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства й особистого плану розвитку» [2, с. 14].

Проте, як зазначає С. Ковальов, «ці процеси лише тоді можуть називатись самовихованням, коли вони являють собою свідомі дії особистості, спрямовані на самовдосконалення, тобто дії, у яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, фізичного, естетичного саморозвитку» [3, с. 4].

У гуманістичних концепціях К. Роджерса та А. Маслоу людина представлена як центральний об'єкт, який ініціює й організовує процес власного розвитку, містить його джерела і рушійні сили. Тому головним збудником особистісного росту, згідно з К. Роджерсом та А. Маслоу, є вроджена, іманентна тенденція організму до самовиховання [11; 12].

Специфіка самовиховання полягає в тому, що воно спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили і потреби.

На думку М. Сметанського, формування особистості здійснюється під впливом таких чинників: спадковості, навколишнього середовища, а також власної активності особистості (самовиховання) [8].

Як слушно зазначає Є. Ільїн, самовиховання – один із важливих шляхів формування себе як особистості, до якого спонукають три обставини: а) наявність у людини потреби в самоповазі і схваленні іншими, у соціальному престижі; б) розбіжності в образах «Я ідеальне» і «Я реальне»; в) виникаючі на цій основі самооцінка і ставлення до себе. Відсутність хоча б одного із цих компонентів не призведе до формування

мотивації самовиховання. Якщо прагнення до самовиховання відсутнє, у людини нерозвинена потреба в самоповазі або їй байдужа думка інших про неї [13, с. 225].

Самовиховання порівняно менше піддається педагогічному регулюванню, ніж процес зовнішнього виховання, що здійснюється в результаті безпосереднього педагогічного впливу. Самовиховання повинно поглиблювати позитивний вплив виховання.

Успішність процесу самовиховання залежить від правильної педагогічної організації. «Спрямувати активність вихованця на створення власної особистості – значить перетворити його у співучасника процесу виховання, в його суб'єкта, зробити союзником у досягненні виховної мети» [14, с. 269].

На думку О. Главацької, «педагогічно правильно організоване самовиховання сприяє тому, що виховний процес набуває яскраво вираженого особистісно-зорієнтованого характеру протікання». Зв'язок між вихованням і самовихованням полягає в тому, що педагоги спрямовують діяльність вихованців, збуджують і активізують їхню свідомість, почуття, волю, створюють систему моральних цінностей і переконань, висувають вимоги і тим самим спонукають їх до самовиховання [1, с. 31].

Педагогічні впливи на особистість, як зазначає М. Сметанський, повинні бути зорієнтовані на те, щоб, «переломлюючись через її внутрішнє сприйняття, породжувати у ній обдумування і переживання розриву між досягнутим і бажаним». Таким чином, виховання і самовиховання особистості утворюватимуть єдиний процес [8, с. 415].

На думку П. Блонського, завдання педагогів полягає в тому, щоб не стільки навчати і виховувати, скільки розвивати здібності до самонавчання та самовиховання, виховувати людину, здатну створювати своє власне життя, здатну до самовизначення. Виховуватись – означає самовизначатись, і виховання майбутнього творця нового життя є лише раціональною організацією його самовиховання [15].

Вищенаведені судження дозволяють зробити висновок, що правильно організоване виховання як вміле стимулювання активності особистості в роботі над собою – це спонукання до її власного розвитку і самовдосконалення. Така робота стимулюється спеціально організованим педагогічним впливом: педагоги ставлять виховні завдання, формують у вихованців відповідні потреби (активність), залучають їх до діяльності, таким чином, спонукають до роботи над собою.

Мета статті. Розкрити сутність самовиховання в навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу, визначити перспективні шляхи педагогічного керівництва цим процесом.

Науковці виділяють чотири етапи педагогічного керівництва процесом самовиховання особистості:

1. *Спонукальний етап.* Завдання педагога на цьому етапі полягає в тому, щоб викликати у вихованців бажання пізнати себе, визначити

позитивні і негативні сторони своєї особистості, сформувати прагнення до самовдосконалення. Цьому сприяють розповіді педагога про потенційні можливості людини, про життя видатних людей, зустрічі з представниками обраної професії, які завдяки наполегливій і систематичний роботі над собою досягли високого рівня досконалості.

2. *Цільовий етап*. На цьому етапі педагог допомагає вихованцям визначити мету і розробити програму власного самовдосконалення. Успішності реалізації етапу сприяє наявність чітко окресленого ідеалу. У програмі самовиховання визначаються конкретні завдання, спрямовані на досягнення мети. У процесі реалізації ця програма може зазнавати змін. Програма самовиховання передбачає також визначення конкретних дій, спрямованих на її вирішення.

3. *Організаційно-дійовий етап*. Завдання педагога – допомогти вихованцям реалізувати їхні наміри. Важливим моментом етапу є стимулювання вихованця до прийняття рішення, вольового акту, який виступає показником зрілості особистості.

4. *Контрольно-регулюючий етап* передбачає аналіз наслідків роботи над собою [16, с. 335 – 339].

Сутність педагогічного керівництва самовихованням студентів полягає насамперед у пропаганді й інтерпретації ідей самовиховання. Головна умова успішної організації процесу самовиховання особистості полягає в умінні педагога переконливо і з захопленням довести вихованцям не на словах, а в процесі предметно-практичної діяльності, необхідність такого виду духовної діяльності молодої людини. Студенти повинні зрозуміти не тільки, яким чином вони зможуть оволодіти можливостями і закономірностями свого гуманістичного розвитку, але й опанувати практику самовиховання, що є необхідним для досягнення соціального успіху здібностей і вмінь. Цьому, на думку М. Аверіна, сприятиме триєдина внутрішня самоустановка:

1) відчути в собі інтерес до самоорганізації;
2) повірити у власні потенційні можливості в її опануванні;
3) оволодіти практичною діяльністю у вибраному напрямі особистісного розвитку [17, с. 20 – 25].

Педагогічне завдання полягає в тому, щоб допомогти молодій особистості здійснити самовиховання – усвідомити процеси, що відбуваються в її психіці, навчити свідомо керувати ними, викликати їх мотивацію, ставити цілі свого самовдосконалення.

Завдання педагога полягає також у тому, щоб ознайомити вихованців із методами самовиховання: самопізнання; саморегуляції; самостимулювання, самоаналізу [16].

Оволодіння студентами засобами самовиховання – це процес визрівання їхньої свідомості, вдосконалення взаємовідносин і особистісної поведінки. Самовиховання дозволяє студентам глибше усвідомити, яких моральних якостей їм слід набути для майбутньої

професії. Процес допомагає краще визначити свої здібності й особливості характеру перед початком професійної діяльності.

Спонукання до оволодіння самовихованням слід будувати на позитивному емоційному тлі за допомогою методів переконання, захоплення, натхнення, пояснення, заохочення тощо. Коли ідея самовиховання захопить студентів, то викладачеві залишається уміло керувати їхньою роботою над собою.

На думку О. Главацької, система педагогічного керівництва самовихованням включає:

1) пробудження у вихованців інтересу і прагнення до самовдосконалення, створення атмосфери серйозного ставлення до самовиховання, роз'яснення ідей самовиховання на конкретних літературних і живих прикладах;

2) допомогу у складанні особистої програми самовиховання, підкріплення зусиль вихованців, спрямованих на здійснення індивідуальних самозобов'язань;

3) активне керування самостійним процесом вдосконалення особистості кожного вихованця [1, с. 130].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень і досвід практичної діяльності свідчать про те, що професійне самовиховання – результат усвідомленої взаємодії студента з відповідним соціальним середовищем, у якому він реалізує потреби розвитку таких особистісних якостей, що забезпечать успіх у навчальній, професійній діяльності, а також у житті.

Серед чинників, що сприяють процесу самовиховання, можна також назвати вимоги суспільства до особистості майбутнього фахівця. Важливою передумовою самовиховання є ставлення студента до вимог, які до нього висуваються. При байдужому ставленні розвиток особистості не відбувається. Лише при свідомому сприйнятті вимог студент відчуватиме потребу в самовдосконаленні.

Оволодіваючи в процесі діяльності певним досвідом і якостями (на основі внутрішніх потреб), особистість починає вільно і самостійно обирати її цілі й засоби, керувати нею, одночасно вдосконалюючи і розвиваючи свої здібності щодо її здійснення, зміцнюючи і виховуючи себе.

Цей факт дуже важливий для педагогіки, сутність його полягає в тому, що людина розвивається не лише за закладеною в ній програмою спадковості та під впливом навколишнього середовища, але й в залежності від досвіду, якостей, здатностей, які з'являються в її психіці.

Однією із характерних рис самовиховання студентів є його стійкий взаємозв'язок із процесом виховання у вищому навчальному закладі та суспільною дійсністю. На думку В. Синельникова, використання виховання й самовиховання в комплексі, коли виховання спрямовує зусилля особистості на роботу над собою, а та сприяє результативності зовнішніх впливів, – запорука успіху у формуванні особистості [18]. У процесі цілеспрямованої виховної роботи формується внутрішній світ

студента, який визначає згодом його здатність, прагнення і можливість до самовиховання.

Самовиховання студентської молоді здійснюється на основі певних принципів, які є найбільш загальними вихідними положеннями і вимогами особистості до самої себе і визначають мету, ідеали, зміст, методику й організацію процесу самовиховання:

- демократичності самовиховання, виховання стійкої громадської позиції і гуманістичної моралі;
- системності, цілеспрямованості, ціннісної орієнтації виховання і самовиховання;
- єдності самовиховання і наукового світосприйняття;
- формування активної життєвої позиції і позитивного спрямування самовиховання;
- взаємозв’язку виховання, самовиховання і професійної діяльності.

Самовиховання не може бути відокремленим виховним заходом. Здійснення педагогічного курсу самовиховання повинно йти в напрямку формування особистості в процесі всієї навчально-виховної роботи.

Сутність самовиховання полягає в тому, що особистість усвідомлено змінює сама себе. Усвідомлення своєї особистості як об'єкта самовиховання, сприяє становленню мети, мотивів і мотивації самовиховання. Усвідомлення діяльності самовиховання сприяє систематичності та самостійності роботи над собою.

Стимулювання самовиховання як спонука до активнішої роботи над собою полягає в тому, щоб забезпечити вищу потребу в самовихованні, викликати позитивні мотиваційні установки для подальшого вдосконалення своєї особистості. Розуміння викладачами вищих навчальних закладів сутності мотивації, використання закономірностей і механізмів впливу на неї є важливим і необхідним аспектом виховної діяльності. Різноманітні мотиви поведінки особистості виступають спонукальною силою в досягненні мети. Здійснюючи одну і ту ж справу, студенти можуть мати різні спонуки до неї.

До найважливіших внутрішніх передумов, які визначають ефективність самовиховання студентів, варто зарахувати потреби й мотиви, що спонукають до роботи над собою. Самовиховання відбувається лише за умови, якщо в людині виникає внутрішнє бажання вдосконалювати себе.

Вирішальний вплив навчально-виховного процесу на розвиток і формування толерантної особистості студентів-медиків відбувається через стимулювання внутрішньої активності (пізнавальної, активності спілкування) та активності свого самовдосконалення. Іншими словами, формуванням мотивації.

Відповідно до змісту професійної діяльності майбутнього лікаря можна виокремити такі групи мотивів самовдосконалення:

1. Мотив досягнення (прагнення досягти високих результатів у діяльності, бажання успіху в досягненні поставлених цілей).

2. Мотив самоствердження (прагнення укріпити свою позицію в стосунках з іншими людьми з почуттям власної гідності, з бажанням, щоб тебе поважали).

3. Мотив ідентифікації з іншою людиною (прагнення бути схожим на авторитетну особу).

4. Мотив саморозвитку і самовдосконалення (прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити власні індивідуальні можливості, реалізувати свій потенціал).

5. Мотив афіліації (прагнення до встановлення і підтримки стосунків з іншими людьми, приєднання, партнерства і любові, спілкування як самоцінності).

6. Просоціальні мотиви (соціально значущі мотиви, пов'язані з усвідомленням суспільної значущості діяльності, з почуттям обов'язку і відповідальності) [19, с. 38 – 39].

Поведінку і діяльність студентської молоді зумовлює індивідуальна система мотивів. Одні мотиви відіграють головну роль і є основною спонукою до самовиховання особистості, інші – другорядну. При гуманістичному, особистісно-орієнтованому підході основна мета педагога полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти власний сенс життя, надати можливість у самоствердженні, самореалізації, створити такі психологічні умови, що сприятимуть розкриттю кожної особистості та виникненню бажання до самовдосконалення.

Система цінностей регулює систему міжособистісних взаємовідносин. Такі особистісні якості як доброта, чуйність, поступливість, гнучкість у міжособистісних стосунках, уміння знаходити компроміс починають набувати особливої цінності. Вони й визначають особливості мотивів і мотивації соціальної поведінки студентів, блокуючи і пригнічуючи негативні тенденції в міжособистісних взаємостосунках.

Визначення професійних і моральних цінностей, пов'язане з професійним і моральним самовизначенням, по-новому впливає на життєві пріоритети студентів. Так, наприклад, серед нових цінностей виявляється позитивна «Я-концепція». У студентів проявляється прагнення до того, щоб сформувати і зберегти в очах оточуючих позитивний образ «Я». Це може стати для них одним із значущих досягнень і, відповідно, потребою самовдосконалення, досягнення успіху в професійній діяльності. Потреба у зіставленні «Я-реального» і «Я-ідеального» стає мотивом роботи над собою.

Потреби особистого самовдосконалення проявляються в бажанні людини максимально розвинути свої здібності. Заради досягнення самоактуалізації особистість використовує усі свої здібності, досягає вершини свого потенціалу. Людям, які прагнуть до самовдосконалення, властива рідкісна здатність радіти успіхам своїх партнерів. Такі

особистості визнають людське достоїнство інших, не принижують їх, не нехтують бажаннями іншої людини. Повага іншої людини передбачає визнання її як незалежного й автономного індивіда.

А головне виховне завдання в керівництві самовиховання полягає в тому, що потрібно сформувати ті позитивні якості, від яких залежить вирішення вказаних суперечностей, і привести в дію наведені вище фактори: самосвідомість, захоплення, спрямованість, уміння керувати собою.

Функції педагогічного процесу у вищому медичному навчальному закладі полягають у розвитку, «запуску» у майбутніх лікарів механізмів саморегуляції, саморозвитку, самовиховання.

Список використаної літератури

1. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості: Навч.-метод. посібник / О. Л. Главацька. – Тернопіль, 2008. – 206 с. **2. Ковалёв А. Г.** Самовоспитание школьников / А. Г. Ковалёв. – М., 1967. – 159 с. **3. Ковалёв С. М.** Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалёв. – М., 1986. – 287 с. **4. Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. – К., 1989. – С. 98 – 133. **5. Кочетов Л. И.** Педагогические основы самовоспитания / Л. И. Кочетов. – М. : «Знание», 1974. – 64 с. **6. Рувинский Л. И.** Как воспитать волю и характер / Л. И. Рувинский, С. И. Хохлов. – М., 1988. – 160 с. **7. Рувинский Л. И.** Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловйова. – М. : «Просвещение», 1982. – 143 с. **8. Сметанський М. І.** Методологічні засади самовиховання / М. І. Сметанський // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Теоретичний та науково-методичний часопис. – Вип. 3 (38). – К. : «Вища освіта України», 2010. – С. 413 – 420. **9. Сметанський М. І.** Самовиховання як фактор розвитку особистості / М. І. Сметанський // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006 р. – № 16. – Вінниця – С. 21 – 26. **10. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с. **11. Рождерс К.** К науке о личности / В кн. История зарубежной психологии. Тексты. – М. – 1986. – 254 с. **12. Хьелл Л.** Гуманистическое направление в теории личности: Абрахам Маслоу / Л. Хьелл, Д. Зиглер // Теории личности: Пер. с англ. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с. **13. Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : Изд-во «Питер», 2000. – 512 с. **14. Мойсеюк Н. Є.** Педагогіка. Навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – Вінниця, «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 1998 р. – 350 с. **15. Блонский П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. – М., – 2000. – С. 45 – 49. **16. Педагогіка:** Навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 5-е вид., випр. і доп. – Вінниця : Вид-во ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с. **17. Аверін М.** Педагогічне управління організацією особистості учня / М. Аверін // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2010. – № 4 (184). –

С. 20 – 25. **18. Синельников В. М.** Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В. М. Синельников // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. Науково-теоретичний та інформаційний журнал академії педагогічних наук України. 2005 – № 3(48) – С. 34 – 41. **19. Семиченко В. А.** Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной роботы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – С. 38 – 39.

Лозинська Л. Ф., Ціхоцька О. А. Зорієнтованість педагогічного процесу вищого медичного навчального закладу на формування потреби у майбутніх лікарів у самовихованні як педагогічна умова виховання толерантності

У статті проведено аналіз основних досліджень і публікацій щодо теорії та практики самовиховання студентської молоді як одного із найсуттєвіших чинників розвитку особистості, як діяльності людини, спрямованої на зміну своєї поведінки та якостей. Розкрито сутність самовиховання в навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу. У статті визначено чинники, що сприяють процесу самовиховання, а також основні принципи, які є найбільш загальними вихідними положеннями і вимогами особистості до самої себе і визначають мету, ідеали, зміст, методику й організацію процесу самовиховання. Визначено, що вирішальний вплив навчально-виховного процесу на розвиток і формування толерантної особистості студентів-медиків відбувається через стимулювання внутрішньої активності (пізнавальної, активності спілкування) та активності свого самовдосконалення, формуванням мотивації. Відповідно до змісту професійної діяльності майбутнього лікаря було виокремлено групи мотивів самовдосконалення: досягнення, самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, саморозвитку і самовдосконалення, афіліації та просоціальні мотиви.

Ключові слова: самовиховання, етапи самовиховання, потреби й мотиви, педагогічне керівництво процесом самовиховання.

Лозинская Л. Ф., Цихоцкая О. А. Ориентация педагогического процесса высшего медицинского учебного заведения на формирование потребности у будущих врачей в самовоспитании как педагогическое условие формирования толерантности

В статье проведен анализ основных исследований и публикаций относительно теории и практики самовоспитания студенческой молодежи как одного из важнейших факторов развития личности, как деятельности человека, направленной на изменение своего поведения и качеств. Раскрыта сущность самовоспитания в учебно-воспитательном процессе высшего медицинского учебного заведения. В статье определены факторы, способствующие процессу самовоспитания, а

также основные принципы, которые являются наиболее общими исходными положениями и требованиями личности к самой себе и определяющие цели, идеалы, содержание, методику и организацию процесса самовоспитания. Определено, что решающее влияние учебно-воспитательного процесса на развитие и формирование толерантной личности студентов-медиков происходит через стимулирование внутренней активности (познавательной, активности общения) и активности своего самосовершенствования, формированием мотивации. В соответствии с содержанием профессиональной деятельности будущего врача были выделены группы мотивов самосовершенствования: достижения, самоутверждения, идентификации с другим человеком, саморазвития и самосовершенствования, аффилиации и просоциальные мотивы.

Ключевые слова: самовоспитание, этапы самовоспитания, потребности и мотивы, педагогическое руководство процессом самовоспитания.

Lozynska L. F., Tsikhotska O. A. The orientation of pedagogical process in higher medical educational institutions on the formation of self-education needs in future physicians as a pedagogical condition of upbringing of tolerance

In the article there is the analysis of main researches and publications regarding the theory and practice of students' self-education as one of the most important factors of personal development, as a human activity aimed at changing their behaviour and qualities. The essence of self-education in the educational process of higher medical educational institutions is revealed. Analysis of psychological-pedagogical studies and practical experience show that professional self-education is a conscious result of the interaction of the learners with the relevant social environment in which they implement the requirements of the development of such personal qualities that will ensure success in studing, professional activities, and also in life.The article identifies factors that contribute to the process of self-education, as well as the basic principles, which are the most common source of regulations and requirements of the individual to itself and define goals, ideals, content, methodology and organization of the process of self-education. It is determined that the key influence of educational process on the development and formation of the tolerant personality of medical students occurs through the stimulation of internal activity (cognitive, activity of communication) and the activity of their improvement, the formation of motivation. According to the content of professional activity of future doctors the groups of motives of self-improvement were selected: the achievement motive (desire to achieve high results in the activity, desire of success in achieving goals; the motive of self-assertion (ambition to strengthen position in relations with other people); the motive of identification with another person (the desire to be like an authority figure); the motive of self-development and self-improvement

(self-improvement, a desire to improve individual abilities, to realize the potential); the motive of affiliation (the desire to establish and maintain relations with other people, joining, partnership); prosocial motives (social motives associated with the public awareness of the value of activity, sense of duty and responsibility). The functions of pedagogical process in higher medical educational establishment are to develop in future doctors the mechanisms of self-regulation, self-development, self-education.

Key words: self-education, stages of self-development, needs and motives, pedagogical management of the process of self-education.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378:[373.3+37.013.77]

Н. В. Мордовцева

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стратегія безперервної мовної освіти передбачає використання у навчально-виховному процесі вищих навчальних заходів оптимальних традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання і самонавчання, що в подальшому забезпечить успішну професійну комунікативну діяльність студентів нефілологічних спеціальностей. Окрім того, змінився сам погляд на взаємодію викладача і студентів у навчальному середовищі університету – йдеться про суб’єкт-суб’єктну взаємодію, співробітництво, спільну науково-дослідну діяльність, поєднання науки з освітою. Особистісно орієнтований, діяльнісно-комунікативний, компетентнісний підходи до підготовки майбутнього фахівця знайшли відображення у документах в галузі вищої педагогічної освіти (Закон України «Про освіту», Національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») Державна цільова комплексна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України «Про вищу освіту» та ін.).

У наукових і методичних джерелах дослідницька компетентність трактується по-різному. До числа ключових її відносять В. Болотова, І. Зимня, С. Осипова, Ю. Соляніков, О. Ушакова та ін.; як складову професійної компетентності розглядають В. Адольф, А. Деркач, Т. Смоліна, а Б. Гершунський, В. Лаптєв визначають її як елемент загальної та професійної освіченості.

Процес формування дослідницької компетентності в системі підготовки майбутніх учителів із різних спеціальностей досліджують

М. Золочевська, О. Спірін, О. Співаковський, М. Архипов, А. Пригодій, М. Фролова, С. Раков та ін.

Метою роботи є обґрунтування методичної системи формування дослідницької компетентності студентів нефілологічних спеціальностей в університеті. Відповідно до поставленої мети окреслено завдання, послідовне вирішення яких сприятиме успішному формуванню у студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ систематизованих знань про мову і мовну комунікацію та відповідних умінь і навичок використання цих знань у педагогічному дискурсі: визначити поняття «дослідницька компетентність», «складові дослідницької компетентності студентів»; дослідити дефініції понять «компетентність» і «компетенція» у лексикографічних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерелах. навчання студентів у дидактиці вищої школи.

У сучасній лінгводидактиці пріоритетною стає проблема формування різних компетенцій як провідних компонентів в структурі загальної підготовки й розвитку особистості. Базовими в розумінні компетентності, компетенції є ідеї С. Карамана, Ю. Караулова, Т. Ладиженської, Л. Мацько, Є. Пассова, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін., що розкривають такі основні її характеристики, як здібність до мови, знання мови, реалізація мови в мовленні; Л. Бахмана про комунікативні мовні здібності; К. Дуайе про компоненти мовної компетенції: говоріння, письмо, аудіювання, читання; Г. Шоу та Дж. Вебера про мовну грамотність. Запропоновані вченими визначення в основному зводяться до того, що знання, уміння й навички, які забезпечують здатність особистості вживати слова й синтаксичні конструкції відповідно до норм літературної мови, а також доречно й правильно використовувати синонімічні засоби мови, називають ***мовною компетенцією***. Іноді це поняття використовується як синонім *лінгвістичної компетенції*, що включає в себе понятійну основу курсу, певний комплекс понять (одиниці та категорії мови). Проблема визначення мовної компетенції активно досліджується психолінгвістами й лінгводидактами протягом останніх десятиріч. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти для реалізації комунікативних намірів навчання виділено комунікативну компетенцію, яка у вужчому значенні має такі компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компетенції. Розглядаючи кожний компонент, можемо говорити про синонімічність розуміння понять мовної й лінгвістичної компетенцій: «це визначення-знання і здатність використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформульовані добре оформлені, повнозначні висловлювання». У складі лінгвістичної компетенції автори Рекомендацій розрізняють *лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну* компетенції, які, на нашу думку, «працюють» на формування знань і здатності користуватися граматичними ресурсами мови.

Більшість методистів оперують термінами *мовна і мовленнєва компетенції* учнів і відносять ці поняття до концептуальних засад навчання рідної мови. М. Пентилюк уважає, що мовна й мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток.

Відзначимо, що навіть у тлумаченні понять «компетентність», «компетенції», «ключові компетентності», а також у визначенні складників «ключових компетентностей» у сучасній педагогічній науці та практиці немає одностайності, причини цього вбачаємо як у об'єктивній складності цього явища, так і в тому, що затребуваність суспільством тих чи інших якостей індивідуума як члена суспільства є явищем тимчасовим.

У класифікації А. Хуторського дослідницька компетентність розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, яка передбачає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії», вона слугує компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [7, с. 55 – 61]. О. Козирева дослідницьку компетентність педагога визначає як характеристику, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату [4, с. 48 – 51]. С. Караман подає чотири типи компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну. На думку вченого, мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів.

Будуючи модель мовної особистості, А. Нікітіна виділяє такі актуальні з методичного погляду п'ять типів компетенції: мовну, мовленнєву, предметну, прагматичну, комунікативну. Беручи до уваги всі погляди методистів, змоделюємо види компетенцій.

Науково-дослідницька компетентність викладача – це така сукупність дослідницьких умінь, навичок та способів його діяльності, що дає змогу залучити студента на позицію дослідника; сприяти розвитку його творчих здібностей; пізнавальних інтересів; активізації і підвищенню ефективності й якості навчально-пізнавальної діяльності [1, с.144 – 148].

Дослідницькі вміння ототожнюються з системою інтелектуальних та практичних умінь особистості, необхідних для самостійного

виконання дослідження. Інтелектуальні вміння передбачають здатність до аналізу і виділення головного, порівняння, конкретизації, узагальнення і систематизації, доведення, класифікації, практичні ж забезпечують опрацювання літературних джерел, організацію експерименту, спостереження за явищами і процесами, опрацювання і застосування отриманих результатів тощо.

Дослідницькі компетенції – це сукупність знань, інтелектуальних, практичних і організаторських умінь, спрямованих на виконання діяльності дослідницького та інноваційного характеру. Вони виявляються в уміннях чітко формулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження; планувати та організовувати експеримент; у володінні методами наукового дослідження, умінні теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити висунуту ідею в рамках досліджуваної проблеми; в умінні аналізувати результати своєї науково-дослідницької діяльності, робити необхідні висновки (проводити методологічну рефлексію); в умінні вести наукову дискусію; умінні підготувати публікацію або виступ за результатами своєї наукової роботи.

Для формування дослідницької компетентності, потрібно чітко визначити зміст умінь, навиків, здатностей, необхідних для успішного здійснення дослідницької діяльності. Для цього скористаємось чотириланковою моделлю дослідницької діяльності. Розглянемо зміст умінь і навичок, які мають опанувати студенти для успішного здійснення дослідницької діяльності на 4 етапах: проектувальному, інформаційному, аналітичному і практичному (представницькому). Досить часто реальні дослідження не вписуються і в чотириланкову модель, але для навчального дослідження, а саме про таке йдеться мова в контексті нашої розвідки, така модель виявляється найбільш прийнятною. Головним завданням проектувального етапу є створення програми дослідження, яка представляє собою попередню узагальнену модель 20 дослідження. Програма дослідження зазвичай складається з методологічного розділу і організаційного. В методологічний розділ включають постановку проблеми дослідження, визначення мети, завдань, об'єкта і предмета дослідження, уточнення основних понять, висунення робочих гіпотез. Організаційний розділ містить відомості про вибір або розробку методів роботи з відомостями та фактами за темою дослідження. Отже дослідник повинен вміти виявити та сформулювати проблему. Проблему сучасна наука розглядає «як стан непізнанності об'єкта, питання, що виникло в ході пізнання і потребує відповіді». Для дослідників-початківців виявлення проблеми є дуже складною задачею, яка потребує високого рівня обізнаності у предметній галузі, тому вибір проблеми перших досліджень здійснюється разом з керівником. Студенти мають навчитися оцінювати проблему за різними критеріями, наприклад: реальність існування, розробленість сучасною наукою, актуальність тощо. Вони повинні побачити в проблемі наявну суперечність у розвитку того чи

іншого об’єкта, а також невиявлені шляхи виходу з цієї суперечності. Навчальне дослідження припускає, що шляхи зняття суперечності вже знайдено в науці, але вони мають бути невідомими самому досліднику-початківцю. На вибір проблеми впливає впевненість того, хто її збирається розв’язувати, у принциповій можливості її вирішення. В цьому контексті навчальне дослідження має переваги перед науковим, адже вихід з проблемної ситуації, що лежить в основі навчального дослідження, вже знайдено. У студентів потрібно сформувати світоглядну парадигму, націлену на вирішення проблеми. Серед інших різновидів парадигм, які стихійно формуються у людини (парадигми «небезпеки», «страуса», «баласту», «упокорювання», «боротьби»), така парадигма («вирішення проблеми») вважається найбільш успішною і конструктивною. Вона зумовлює необхідність аналізу проблеми і потребує аналітичних умінь і навичок. У процесі формулювання проблеми студенти разом з керівником мають навчитися: будувати проблему, обґрунтовувати й оцінювати її. До проектувального етапу доцільно віднести визначення об’єкта і предмета дослідження. Студенти мають усвідомити, що об’єктом дослідження виступає явище (предмет або процес), яке породжує проблемну ситуацію і внаслідок цього обирається для вивчення. Об’єкт дослідження не є частиною реальності, а лише її віддзеркаленням у вигляді певної уявної моделі. Так Ю. Сурмін наголошує, що «думка про те, що об'єкти наукового вивчення існують в реальному світі, є глибоко і вельми наївною помилкою». Об’єкт характеризується актуальністю, значенням для практичної і пізнавальної діяльності, наявністю у ньому непізнаного, розташуванням у просторі тощо. Предметом дослідження є та сторона об’єкта дослідження, яка розглядається в роботі, тобто на яку направлена дослідницька діяльність. Об’єкт і предмет співвідносяться між собою, як загальне та часткове.

На всіх етапах дослідження наявні гіпотези, тому так важливо навчити студентів працювати з ними. Гіпотеза - це науково обґрунтоване припущення про причини яких-небудь явищ. Найбільш часто їх застосовують на початковій стадії висунення проблеми, при узагальненні результатів спостережень та експериментів, інтерпретації отриманих результатів, плануванні експериментів. Щоб бути прийнятною до розгляду, гіпотеза повинна пов’язуватись зі знаннями, що вже існували до її появи, тобто бути обґрунтованою. «Гіпотеза – це ймовірно нове знання …, отримане екстраполяцією старого знання і в той же час таке, що пориває з ним». Прикладом продуктивної гіпотези, з якої почалася кібернетика як наука, є ідея Н. Вінера, що системам управління в живих, неживих і штучних системах властиві загальні риси. Ця ідея одержала підтвердження, коли з’явилися універсальні комп’ютери, здатні розв’язувати різні задачі.

Для дослідної роботи студентів характерною є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів роботи, що реалізується в навчальному процесі і в

позанавчальний час. Це забезпечує безперервну їх участь у науковій діяльності протягом періоду навчання.

До масових заходів у системі організації дослідницької роботи студентів відносять: наукові студентські конференції, олімпіади, конкурси наукових студентських робіт.

Дослідна робота студентів є одним з найважливіших засобів ефективної підготовки майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності, оскільки забезпечує тісний взаємозв'язок між навчальними дисциплінами й науковою діяльністю, що призводить до відкриття нових фактів, виявлення закономірностей, поглиблення і систематизацію отриманих знань. Формуванню у студентів дослідницьких компетентностей сприяє: оволодінню методологією і методами педагогічного дослідження; виконання індивідуальних пошуково-дослідницьких завдань; реалізацією інноваційних освітніх технологій при викладанні професійно-педагогічних дисциплін; виконання нетипових завдань дослідницького характеру у період педагогічної практики; навчання студентів технологіям підготовки звітів, статей, доповідей та інших матеріалів з теми наукових робіт у процесі інноваційно спрямованої науково-дослідницької практики; організація участі студентів у конференціях, конкурсах наукових студентських робіт тощо.

Список використаної літератури

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с. **2. Головань М. С.** Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55 – 62. **3. Козырева О. А.** Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48 – 51. **4. Митяева А. М.** Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А. М. Митяева // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 69 – 75. **5. Методика** навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с. **6. Слєпкань З. І**. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с. **7. Хуторской А. В**. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55 – 61.

Мордовцева Н. В. Формування дослідницької компетентності студентів нефілологічних спеціальностей

У статті обґрунтувано методичну систему формування дослідницької компетентності студентів нефілологічних спеціальностей

в університеті Дослідницька діяльність дозволяє досягти більш високої мотивації до пошуку і засвоєння інформації, генерування нових знань, що важливо для сучасних викладачів. Вона передбачає відкриття нових фактів, виявлення закономірностей, пошук доказів, обґрунтування тверджень, поглиблення і систематизацію отриманих знань, структурування вивченого матеріалу, поглиблення знань у певному науковому напрямі та ін.; науково-дослідницька діяльність студентів сприяє формуванню проблемного бачення у будь-якому виді діяльності;

До масових заходів у системі організації дослідницької роботи студентів відносять: наукові студентські конференції, олімпіади, конкурси наукових студентських робіт.

Ключові слова: дослідницька компетентність, дослідницька діяльність, самостійна робота, науково-дослідна діяльність.

Мордовцева Н. В. Формирование исследовательской компетентности студентов нефилологических специальностей

В статье обоснована методическая система формирования исследовательской компетентности студентов нефилологических специальностей в университете Исследовательская деятельность позволяет достичь более высокой мотивации к поиску и усвоению информации, генерирование новых знаний, что важно для современных преподавателей. Она предусматривает открытие новых фактов, выявления закономерностей, поиск доказательств, обоснования утверждений, углубление и систематизацию полученных знаний, структурирование изученного материала, углубление знаний в определенном научном направлении и др.; научно-исследовательская деятельность студентов способствует формированию проблемного видения в любом виде деятельности; к массовым мероприятиям в системе организации исследовательской работы студентов относятся: научные студенческие конференции, олимпиады, конкурсы научных студенческих работ.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, самостоятельная работа, научно-исследовательская деятельность.

Mordovtseva N. V. Formation of research competence of students of philological specialties

In the article the methodical system of formation of research competence of students of non-philological disciplines at the university's research activities can achieve a higher motivation to find and assimilate information, the generation of new knowledge, which is important for today's teachers. It provides for the discovery of new facts, identify patterns, search for evidence, substantiate the allegations, deepen and systematize the acquired knowledge, structuring of the material studied, deepening of knowledge in a particular scientific field, etc..; research activities of students contributes to a vision

problem in any kind of activity; to mass events in the organization of research work of students are: academic student conferences, competitions, contests Student Research.

The research work of students is one of the most important means for the effective training of the future professionals to innovative professional work, because it provides a strong relationship between academic disciplines and research activities that lead to the discovery of new facts, identify patterns, deepen and systematize the acquired knowledge. The formation of the students' research competencies contributes to: the mastery of methodology and methods of pedagogical research; performance of individual search and research tasks; implementation of innovative educational technologies in teaching vocational subjects teaching; perform unusual tasks of research character during the teaching practice; training of students reporting technologies, articles, reports and other materials on the subject of scientific works in the innovative directions of research practice; organization of students participation in conferences, competitions of student research papers and the like.

Key words: research competence, research, independent work, research and development activities.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.371.385.81

Р. О. Павлюк

КОМПОНЕНТИ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ НАУКОВО-ПРЕДМЕТНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

Нині у вишах України підготовка професіонала до майбутньої професійної діяльності відбувається за 5-ступеневою освітньо-професійною чи освітньо-науковою системою (відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту»): початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти (молодший бакалавр), перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий) рівень (доктор філософії) та науковий рівень (доктор наук). Зрозуміло, що кожен із рівнів має свої конкретні завдання та вимоги до фахівця (формування конкретних компетентностей). Проте на кожному із рівнів є один незмінний компонент – іншомовна освіта.

Іншомовна освіта є важливим аспектом формування особистості сучасного фахівця в руслі інтеграції освітньої системи України до

Європейського освітнього та наукового простору. Якісна іншомовна підготовка дає змогу особистості бути конкурентоздатною та дозволяє вийти на інший рівень ринку праці.

Відповідно до ступеня освітньо-професійної чи освітньо-наукової підготовки висуваються і вимоги до формування професійних компетентностей фахівця, зокрема й іншомовної. Нас, передовсім, цікавить другий (магістерський) рівень. Зазначимо, що згідно із Законом України «Про вищу освіту» магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30% [2].

Тож, розуміємо, що підготовка магістра може здійснюватись за двома програмами. Виділимо освітньо-наукову програму підготовки магістрів, оскільки нині, на нашу думку, вона є актуальнішою у світлі того, що Україна переживає докорінну перебудову системи не тільки вищої освіти, але й усього наукового та науково-технічного сектору. Відтак, це вимагає підготовки учених нової формації, здатних до продукування нового наукового продукту, виходити на новий рівень наукових досліджень, наукової та професійної мобільності тощо. Зрозуміло, що і вимоги до іншомовної освіти освітньо-наукової програми будуть різнитись від освітньо-професійної. У цьому контексті ми виділяємо науково-предметну іншомовну підготовку магістра, яка є підсистемою професійної підготовки у вишах України, що включає здатність до інтеграції в зарубіжні дослідження шляхом професійного володіння іноземною мовою як засобом проведення ґрунтовних наукових досліджень.

Отже, метою нашої наукової розвідки є дослідження компонентів та наукових підходів до проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів.

Науково-предметна іншомовна підготовка на магістерському освітньо-науковому рівні безперечно має випереджувальний розвиток, орієнтований на потреби сучасного соціуму, забезпечення освітнього процесу сучасними методиками та інтерактивними технологіями із гуманістичним спрямуванням. Відтак постає проблема якості освіти, яка відповідає організаційним та змістовим сутностям підвищення рівня професіоналізму фахівця через систему науково-предметної іншомовної підготовки. Така система є багатоаспектним, багатовимірним явищем, що має різні прояви. У дослідження питання освіти, як вищезазначеного явища, значний внесок зробили як вітчизняні, так і зарубіжні дидакти: Н. Бібік, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Ю. Бабанський, М. Левіна, М. Скаткін та ін.

Дослідження багатьох вітчизняних учених (В. Андрущенко, К. Князєва, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Огнев'юк та ін.) тим чи тим чином торкались питань науково-предметної підготовки, зокрема інтеграції університетської освіти і науки в процесі підготовки фахівця (О. Бабенко, Є. Іванченко, В. Іщенко, В. Прошкін, М. Овчинникова, Л. Хоружа та ін.).

Іншомовна складова науково-предметної підготовки магістрів нині, на жаль, ще не здобула свого комплексного дослідження та обґрунтування. Наразі існують дослідження, які стосуються змістового наповнення дисциплін іншомовного спрямування, розвиток фахового іншомовного мовлення, формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця тощо (Т. Ваколюк, Л. Васецька, С. Ніколаєва, Н. Сергєєва, О. Плотнікова, Г. Походзей та ін.).

Система науково-предметної іншомовної підготовки магістрів перебуває у тісному взаємозв'язку із науково-дослідною роботою, яка, за твердженням О. Ануфрієвої, слугує потужним засобом селективного відбору кадрів для підготовки висококваліфікованих фахівців, збереження та відновлення потенціалу наукових шкіл [1, с. 40].

Окрім того, дослідниця зазначає, що науково-дослідна діяльність розглядається як організована підсистема системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах, яка передбачає інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на вивчення конкретного предмета (явища, процесу) з метою отримання об'єктивно нових знань про нього та їхнього подальшого використання в практичній діяльності [1, с. 40].

Погоджуючись із авторкою, доповнимо, що науково-дослідна діяльність передбачає не тільки наукову творчу діяльність, але й, передовсім, здатність до цієї діяльності, яка може бути сформованою у процесі навчання у виші. Сформованість здатності до науково-дослідної діяльності може бути забезпечена системою науково-предметної підготовки майбутнього фахівця, зокрема й іншомовної. Отже, можемо зробити висновок, що в процесі формування нової генерації наукової еліти України першочергову роль відіграє система науково-предметної підготовки, яка має базуватися на новітніх світових результатах досліджень. Очевидно, що світові результати досліджень можуть бути зрозумілими лише за умови володіння достатнім рівнем сформованості іншомовної компетентності, тобто система науково-предметної іншомовної підготовки сучасного фахівця (магістра) має першорядне значення.

Характеризуючи систему науково-предметної іншомовної підготовки магістрів, варто, перш за все, визначити власне поняття «система». Система – це дещо ціле, яке складається із окремих частин та елементів, які у своїй сукупності забезпечують цілеспрямовану діяльність. Система характеризується певною кількістю елементів, єдністю головної мети для всіх елементів, наявність зв'язків між елементами, цілісністю і єдністю елементів, структурою та ієрархічністю, відносною самостійністю, чітко вираженим управлінням нею.

Отже, зрозуміло, що система науково-предметної іншомовної підготовки магістрів – це організований блок компонентів, критеріїв, які перебувають у безпосередній єдності, ґрунтується на конкретних наукових підходах і забезпечує досягнення поставленої мети – формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності для здійснення науково-дослідної роботи, підвищення рівня конкурентоздатності майбутнього фахівця, формування в нього здатності до здійснення наукових досліджень відповідно до сучасних світових вимог.

Функціонування системи науково-предметної іншомовної підготовки може бути забезпечене шляхом побудови освітнього процесу на основі таких наукових підходів: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміємо спрямованість навчального процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід до формування змісту вищої освіти дозволяє серед величезного масиву інформації визначити ту її частину, що необхідна й достатня для підготовки сучасного фахівця певної кваліфікації. Компетентнісний підхід дозволяє долати розрив між вимогами суспільства до кваліфікації випускника вищої школи та реальним рівнем підготовки за допомогою посилення професійної спрямованості вищої освіти, створює умови, які забезпечують формування вміння вирішувати професійні завдання на основі відповідних знань, розумінь, цінностей, інших особистих якостей студента.

Діяльнісний підхід у психології ґрунтується на положенні про те, що психіка людини нерозривно пов’язується з її діяльністю і нею обумовлена. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, демонстрована в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих для людини завдань, тобто діяльнісний підхід передбачає розвиток особистості у процесі діяльності, яку, якщо вона спеціально організовується, називають навчальною (освітньою) діяльністю.

Ми виходимо з того, що комунікативні уміння не можна набути теоретично. Уміння спілкуватися повинно формуватися безпосередньо в діяльності. Тому реалізація діяльнісного підходу в системі науково-предметної іншомовної підготовки магістрів відбувається через розв’язання студентами практико-орієнтованих, професійно спрямованих стандартних та творчих задач, виконання науково-пошукових проектів.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на створення умов для реалізації особистості студента, його інтересів, мотивів, можливостей у навчанні, у спілкуванні тощо та надає можливість вибору власних ціннісних установок і встановлення між студентом і викладачем суб’єкт-суб’єктної взаємодії. У нашому дослідженні особистісно орієнтований підхід – це, насамперед, визнання особистості майбутнього фахівця головним суб’єктом процесу навчання; професійно-значущими

компетенціями шляхом використання форм і методів студентоцентрованого навчання та навчання на дослідницькій основі.

У вищій школі визначальний уплив на якість освіти здійснює викладач. Він професійно забезпечує розвиток кожного студента як найвищої цінності суспільства, що визначає аксіологічний підхід як один із провідних у системі науково-предметної іншомовної підготовки магістра.

Серед компонентів науково-предметної іншомовної підготовки магістрів ми виділяємо ціннісно-мотиваційний (потреби, мотиви, прагнення), компетентнісний (формування ключових компетентностей), когнітивний (іншомовна комунікативна компетентність), операційний (здатність до науково-дослідної діяльності, проектувальні та організаційні уміння), особистісний (саморозвиток, самовдосконалення, самоаналіз).

Ціннісно-мотиваційний компонент слугує базисом для реалізації наступних чотирьох компонентів. Відомо, що пріоритетними мотивами будь-якої діяльності є особистісні мотиви. У загальному плані цей компонент охоплює духовні, морально-етичні, матеріальні, пізнавальні потреби та інтереси, систему переконань та ціннісних орієнтацій особистості.

Застосування компетентнісного підходу при проектуванні будь-якої системи переорієнтовує систему осіти з прямого надання знань, формування вмінь і навичок на створення умов для оволодіння компетентностями. Компетентності набуваються або розвиваються у процесі навчання та досліджень. Компетентності розуміють як динамічну комбінацію знань, розуміння і досвіду, навичок і вмінь, здатностей, що формуються різними навчальними курсами, роботою в дослідницькому колективі й оцінюються на різних рівнях та етапах [5].

Когнітивний (змістовий) компонент базується на рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності, яка уможливить здійснення науково-дослідної діяльності, інтеграції у світове наукове товариство, уможливить здатність фахівця вступати в діалог із зарубіжними дослідниками, підвищить рівень професійної та наукової мобільності.

Операційний компонент охоплює такі вміння: проводити наукове дослідження; розуміти перспективи доцільності проведення наукового дослідження та перспективи його упровадження у систему роботи певної структури, освітнього закладу, громади тощо; узагальнювати й упроваджувати інноваційний досвід; створювати та застосовувати нові ефективні моделі.

Особистісний компонент характеризується ініціативністю, організованістю, самостійністю, активністю, послідовністю, продуктивністю, об’єктивністю, володінням навичками самоспостереження, самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю.

Зрозуміло, що система науково-предметної іншомовної підготовки магістрів буде мати свої підсистеми, блоки, до проектування яких можуть

бути залучені й інші уточнювальні компоненти та наукові підходи. Окрім того, їх відбір має містити свій конкретний критеріальний склад.

Отже, підсумовуючи викладене вище, мусимо зазначити, що проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів є актуальною науково-методичною проблемою, яка відповідає потребам сучасної університетської підготовки та вимогам суспільства. Здатність фахівця вийти на новий рівень здійснення науково-дослідної діяльності може бути забезпечене шляхом формування у нього високого рівня іншомовної комунікативної компетентності разом із ключовими компетентностями, які забезпечують здатність до наукової діяльності.

Проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів має свій методологічний та предметний рівень. Для переходу до обґрунтування предметного рівня зазначеної вище системи варто визначити її методологічні засади. На нашу думку, системоутворювальними методологічними засадами проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів є застосування таких наукових підходів, як: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний. Разом з тим, компонентами науково-предметної іншомовної підготовки магістрів можуть стати ціннісно-мотиваційний, компетентнісний, когнітивний, операційний, особистісний.

Перспективи подальших наукових розвідок у царині проектування науково-предметної іншомовної підготовки магістрів убачаємо в дослідженні предметного складу вищезазначеного процесу їх критерільних характеристик.

Список використаної літератури

1. Ануфрієва О. Л. Оцінка готовності науково-педагогічних працівників до здійснення науково-дослідної роботи / О. Л. Ануфрієва // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – № 5 (12). – 2013. – С. 40 – 44. **2. Закон** України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. – Заголовок з екрану. **3. Когут І. В.** Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. … канд. пед. наук. : 13.00.04 / Ірина Вікторівна Когут ; Полт. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2015. – 250с. **4. Павлюк Р. О.** Розвиток іншомовного професійного мовлення у контексті науково-дослідної діяльності магістрів гуманітарного профілю / Р. О. Павлюк // Молодий вчений. – 2015. – №8. – С.131 – 134. **5. Turning** Education Structures in Europe. 2nd Editition [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tunning.unideusto.org. – Заголовок з екрану.

Павлюк Р. О. Компоненти та наукові підходи до проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів

У статті розглянено питання компонентного складу та визначення наукових підходів до проектування системи науково-предметної

іншомовної освіти магістрів. Зазначено, що система науково-предметної іншомовної підготовки магістрів ґрунтується на освітньо-науковій програмі підготовки фахівців за другим (магістерським) рівнем. Виявлено, що система науково-предметної іншомовної підготовки магістрів – це організований блок компонентів, критеріїв, які перебувають у безпосередній єдності, ґрунтується на конкретних наукових підходах і забезпечує досягнення поставленої мети – формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності для здійснення науково-дослідної роботи, підвищення рівня конкурентоздатності майбутнього фахівця, формування в нього здатності до здійснення наукових досліджень відповідно до сучасних світових вимог. Визначені наукові підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний) та компоненти (ціннісно-мотиваційний, компетентнісний, когнітивний, операційний, особистісний) проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів.

Ключові слова: науково-предметна іншомовна підготовка, освітньо-наукова програма, наукові підходи, компоненти, науково-дослідна діяльність.

Павлюк Р. А. Компоненты и научные подходы к проектированию системы научно-предметной иноязычной подготовки магистров

В статье рассмотрены вопросы компонентного состава и обозначения научных подходов к проектированию системы научно-предметной иноязычной подготовки магистров. Обозначено, что система научно-предметной иноязычной подготовки магистров базируется на образовательно-научной программе подготовки специалистов по второму (магистерскому) уровню. Выявлено, что система научно-предметной иноязычной подготовки магистров – это организованный блок компонентов, критериев, которые состоят в непосредственном единении, базируются на конкретных научных подходах и обеспечивает достижение поставленной цели – формирование высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности для совершения научно-исследовательской работы, повышения уровня конкурентности будущего специалиста, формирование у него способности к осуществлению научных исследовний соответствующих современным мировым требованиям. Обозначены научные подходы (компетентностный, деятельностный, личностно ориентированный, аксиологический) и компоненты (ценностно-мотивационный, компетентностный, когнитивный, операционный, личностный) проектирования системы научно-предметной иноязычной подготовки магистров.

Ключевые слова: научно-предметная иноязычная подготовка, образовательно-научная программа, научные подходы, компоненты, научно-исследовательская деятельность.

Pavliuk R. O. Components and scientific approaches to designing the system of scientific and subject foreign language training of Masters

The questions of component composition and definition of scientific approaches to designing of the system of scientific and subject foreign language training of Masters. It is said that foreign language education is an important aspect of personality formation of modern professional in the mainstream of integration of educational system of Ukraine into the European educational and scientific space. Qualitative foreign language training enables the individual to be competitive and allows reaching another level of the labor market.

It is noted that the system of scientific and subject foreign language training of Masters is based on educational and scientific program of training for the second (Master's) level. It is detected that the system of scientific and subject foreign language training of Masters is organized unit of components and criteria that are in close unity, based on concrete scientific approaches and achieves the goal of formation of high-level foreign language communicative competence to carry out research, improve competitive future specialist formation in his capacity for scientific research in accordance with modern international requirements.

The scientific approaches (competency, activity, person-oriented, axiological) and components (value-motivation, competence, cognitive, operational, personal) of designing the system of scientific and subject foreign language training of Masters are presented in the article.

Key words: scientific and subject foreign language training, educational and scientific program, scientific approaches, components, research activity.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.147

Г. С. Пивоварова, О. М. Хомич

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІА-ОСВІТИ У ВНЗ

Сучасне суспільство вимагає від викладача вищого навчального закладу широкого спектру знань, умінь і навичок. З урахуванням розвитку інформаційних ресурсів, ІКТ-технологій, медіа-ресурсів, відбувається зміна і навчально-виховного процесу в цілому.

Серед основних факторів, що впливають на якість життя, не останнім є здатність приймати стратегічні рішення в ситуації невизначеності, тобто здатність відшукати інформацію, потрібну для

правильної оцінки ситуації, уміти її опрацювати, прийняти рішення і довести це рішення до виконавців. Реалізувати це з швидкістю, необхідною в сучасному суспільстві, можливо лише за допомогою ІКТ. Тому одним із стратегічних завдань розбудови освіти України є дослідження можливостей використання медіа-потенціалу для розв'язання протиріч освітнього процесу.

В Україні медіа-освіта почала системно розвиватись в останні роки. У 2010 р. Національна академія педагогічних наук схвалює Концепцію впровадження медіа-освіти, яка пройшла до того громадське обговорення, її проект було опубліковано в освітянських періодичних виданнях. У 2011 р. розпочато Всеукраїнський експеримент, у якому потрібно визначити найкращу для наших умов модель масової медіа-освіти (Наказ МОН № 886 від 27 липня 2011 р.).

У сучасних науково-педагогічних джерелах акцентується увага на високому потенціалі мультимедійних ресурсів (Н. Савченко, О. Шликова). Зокрема, у роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні мови застосування медіа-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Психолого-педагогічні та організаційні засади використання мультимедійних технологій висвітлені в наукових дослідженнях С. Архангельського, О. Горячева, Т. Корольової, Є. Машбіца, Ю. Первіна.

Таким чином, вважаємо, що у сучасній психолого-педагогічній літературі спостерігається недостатня розробленість методики використання медіа-ресурсу в організації співробітництва між викладачем та студентом, зокрема психологічний вплив медіа-освіти на формування та становлення особистості.

Очевидно, що запровадження медіа-освіти є одним з пріоритетних завдань, перш за все, для сучасних вищих навчальних закладів. Тож, в умовах глобальної інформатизації освітнього простору, в Україні виникла необхідність реорганізації освітньої системи, в напрямі розробки програм медіа-компетентності, активного запровадження мультимедійних технологій в навчально-виховний процес вишів, що в свою чергу модернізує освіту і виведе її на новий якісний рівень. «Впровадження, так званої, медіа-освіти, покликано забезпечити всебічну підготовку молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формуванню у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей» [1].

Дана стаття ставить за мету розглянути психологічний аспект реорганізації освітнього простору України, специфіки медіа-освіти та її вплив на молоду людину.

Медіа-освіта – це процес розвитку в аудиторії критичного мислення на матеріалі медіа і способів використання мас-медіа в особистісному та професійному розвитку.

Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації.

Досвід впровадження медіа-освіти у навчальний процес ВНЗ України переконує в тому, що зараз не просто вести мову про професійно-орієнтовану медіа-освіту, її переваги, а й всіляко сприяти її впровадженню у навчальний процес. Завдяки медіа-освіті особистість зможе ефективно користуватися медіасферою впродовж усього життя, «усвідомлено вибудовувати своє життя, успішно навчатися протягом усього життя, працювати, ефективно вирішувати проблеми особистого та суспільного характеру» [3, с. 106]. Інформаційно грамотна особистість зможе успішно використовувати медіа-засоби для професійного й культурного зростання, а особистість медіа-грамотна для цього залучатиме матеріали мас-медіа. Оскільки сучасні Інтернет-технології потребують одночасного володіння інформаційною та медійною грамотністю, зрозуміло, чому нове поняття «медіа-інформаційна грамотність» – набуває швидкого поширення не тільки в сучасному педагогічному середовищі.

Сучасне суспільство характеризується зростанням обсягів соціально-значущої інформації, яка відіграє важливу роль у становленні особистості.

Варто підкреслити, що нові інформаційні технології не витісняють старі, а, швидше, доповнюють і розширюють їхні можливості, тому одним з пріоритетних стає питання адаптації людини в новому інформаційному суспільстві, а особливо дитини.

Таким прикладом, на сьогодні, є дистанційна освіта, яка, на думку деяких дослідників, має наступні особливості психологічного впливу на тих, хто отримує освіту відповідним чином (такі особливості виступають одночасно напрямами видозміни діяльності при використанні мережі Інтернет та інших комп’ютерних технологій у освітніх цілях):

1) прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізації у вигляді схеми, таблиці, діаграми, анімації, відеокліпу тощо;

2) розвиток активної візуалізації, пов’язаної з роботою з двовимірною і особливо тривимірною графікою;

3) прискорення отримання результатів шаблонних перетворень ситуації;

4) розширення можливостей здійснення пошукових дій у всьому величезному інформаційному масиві всесвітньої мережі Інтернет;

5) інтенсифікація можливостей повернутися до проміжних етапів складної діяльності;

6) розвиток можливостей одночасного розгляду відразу декількох варіантів перетворення об’єкту. Часто такі відозміни діяльності активно сприяють розвитку творчих потенціалів у тих, хто навчається [3, с. 21].

Також до характерних психологічних особливостей дистанційної освіти необхідно додати підвищення самостійності процесу засвоєння

знань, умінь, навичок, розвиток самостійності мислення з боку тих, хто навчається [3, с. 23].

Негативним же фактором є відсутність особистісного спілкування з педагогом, що в свою чергу формує безособове ставлення до навчального процесу, знижує якість виконання завдань адже говорити про особисту відповідальність перед комп'ютером неможливо.

Дослідники виділяють ряд психологічних бар'єрів, які спричинюють труднощі у використанні дистанційної освіти через мережу Інтернет, до яких відносяться:

1) наявність психологічних бар'єрів у суб'єктів психолого-педагогічного процесу при роботі з комп'ютером;

2) необхідність засвоєння особливої культури роботи і спілкування у мережі Інтернет;

3) виявлення і врахування особливостей перцептивних процесів при роботі з комп'ютером у людини при проектуванні занять (у літературі описується так званий «ефект пересичення»);

4) прийняття до уваги при організації занять можливих гендерних відмінностей при застосуванні нових інформаційних технологій.

Визначені психолого-педагогічні умови використання мережі Інтернет у освітніх цілях:

1) достатній рівень комп'ютерної письменності викладача і студентів;

2) уміння подати зміст навчального курсу відповідно до обраної форми заняття;

3) наявність відповідної матеріально-технічної бази;

4) моделювання освітнього середовища, що адекватно відображає необхідний зміст, репрезентований освітніми ресурсами мережі Інтернет з використанням мультимедійних засобів.

Розвиток мас-медіа, досягнення науково-технічного прогресу у суспільстві призводить до збільшення бюджету вільного часу людини. У цій ситуації вона більшість часу проводить у процесі взаємодії з медіа (перегляд телепередач, фільмів, спілкування в соціальних мережах, пошук інформації у мережі Інтернет тощо).

Соціально-психологічний аналіз існуючих моделей медіа-освіти дає змогу виокремити два основні критичні параметри, що визначили розвиток вітчизняної моделі, релевантної сучасним викликам, тобто відповідної реаліям і завданням освіти. Перший параметр – статус взаємодії суб'єктів медіа-освітнього процесу. Другий параметр – психологічний, на формування якого спрямовується медіа-освіта.

Психологічний аналіз основних моделей медіа-освіти дає змогу виокремити новоутворення, на формування яких спрямовано зусилля педагогів: це процеси сприймання, мислення, а також цінності, моделі поведінки як елементи світогляду. Можна відмітити також певну континуальність даної моделі за шкалою «раціоналізм – емоційність» [4, с. 165].

Більшість моделей наголошують на формуванні раціоналістичних новоутворень, які здатні виступити бар'єром між безпосереднім емоційним переживанням при сприйманні медіа і формуванням ціннісних орієнтацій особистості. Проте необхідним є збалансований розвиток психіки молодої людини: емоційного і когнітивного її компонентів (емоційного інтелекту), автономності і колективізму (соціального інтелекту).

При дослідженні можливостей медіа-освіти дослідники в першу чергу звертають увагу на освітній та навчальний потенціал медіа, залишаючи позаувагою психологічний аспект.

Сучасне покоління дітей вже в 3-5 річному віці має широкий довід спілкування з медіа ресурсами, особливо з multi-touch технологіями (технологія, за якою сенсорний екран або тачпад відстежує одночасно декілька точок натиснення). Сучасний же студент не мислить себе без вільного доступу до інтернету, спілкування в соціальних мережах та певної «відірваності» від реального життя. Все це призводить до обмеженості реального соціального досвіду спілкування, відсутності критичного мислення, небажання аналізувати або систематизувати інформацію, розвиває так званий «Google-комплекс» тощо.

Студенти легко виконають завдання в інтернеті: розробити блог, створити презентацію, прокоментувати відео тощо. А ось «традиційні» завдання аналітичного або креативного характеру реалізації майже не піддаються.

Усвідомлення медіа-ризиків, спільних для певної вікової категорії дає педагогам ключ до побудови розвивальних спільнот медіа-практики. Грамотно спрямована спільна медіа-творчість молоді забезпечуватиме формування тих психологічних новоутворень, які зменшуватимуть медіа-ризики без застосування захисної моделі медіа-освіти.

Здавалося б, ситуація розширює можливості саморозвитку особистості, але, на жаль, реальна ситуація показує, що взаємодія з мас-медіа не завжди використовуються на благо, а й несе в собі ряд соціальних ризиків. І в цьому напрямку саме медіа-педагогіка, метою якої є навчання і виховання особистості із залученням мас-медіа, має великі потенційні можливості.

Зі збільшенням негативного впливу медіа робить відчутною потребу у кваліфікованій підготовці фахівця, який займався б питаннями медіа-освіти. Саме педагог, за своїми кваліфікаційними характеристиками, може взяти на себе функцію медіа-педагога щодо формування медіа-імунітету своїх вихованців – взаємодію із сучасною медіа-системою; сприйняття інформації медіа під критичним кутом зору; розуміння значущості медіа в житті людини. А це означає набуття належного рівня медіа-грамотності.

Тому, сьогодні, дуже важливо виробити таку освітню стратегію взаємодії медіа-освіти та особистості, яка б максимально задовольняла з одного боку зростаючу інформатизацію суспільства, а з іншого – враховувала вікові, особистісні, психологічні особливості молодої людини.

Список використаної літератури

1. Гладко М. А. Психологические аспекты компьютерного обучения [Електронний ресурс] / М. А. Гладко. – Минск : Белорусский государственный кономический университет. – Режим доступу : ttp://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CountrThesis=1&id_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa. **2. Медіакультура** особистості: соціально-психологічний підхід: навчальний посібник / О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко, О. Є. Голубєва, В. В. Різун та ін.; За ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2009. – 440 с. **3. Медіаосвіта** та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За наук. ред. В. В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с. **4. Найдьонов М.** Формування системи рефлексивного управління в організаціях. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с. **5. Найдьонова Л. А**. А ви дивились на медіаосвіту крізь призму медіаризиків? / Л. А. Найдьонова // Освіта. – № 15-16. – 27 березня – 3 квітня 2013. – С. 7.

Пивоварова Г. С., Хомич О. М. Психологічний аспект впровадження медіа-освіти у ВНЗ

В статті розглядається психологічний аспект реорганізації освітнього простору України, специфіки медіа-освіти та її вплив на молоду людину. Розглянуті як позитивні, так і негативні фактори впливу медіа на психіку. Проаналізовані поняття медіа-освіта, дистанційна освіта, медіа-ризики, медіа грамотність, медіа-творчість, медіа практика тощо. Досвід впровадження медіа-освіти у навчальний процес ВНЗ України переконує в тому, що на часі не просто вести мову про професійно-орієнтовану медіа-освіту, її переваги, а й всіляко сприяти її впровадженню у навчальний процес. Завдяки медіа-освіті особистість зможе ефективно послуговуватися медіа-сферою впродовж усього життя, «усвідомлено вибудовувати своє життя, успішно навчатися протягом усього життя, працювати, ефективно вирішувати проблеми особистого та суспільного характеру». Інформаційна грамотна особистість зможе успішно використовувати медіа-засоби для професійного й культурного зростання.

Ключові слова: медіа-освіта, дистанційна освіта, медіа-ризики, медіа-грамотність, медіа-творчість, медіа-практика.

Пивоварова А. С., Хомич Е. Н. Психологический аспект внедрения медиа-образования в ВУЗах

В статье рассматривается психологический аспект реорганизации образовательного пространства Украины, специфики медиа-образования и ее влияние на молодое поколение. Рассмотрены как положительные, так и отрицательные факторы воздействия медиа на психику. Проанализированы понятия медиа-образование, дистанционное

образование, медиа-риски, медиа-грамотность, медиа-творчество, медиа-практика. Опыт внедрения медиа-образования в учебный процесс ВУЗОВ Украины убеждает в том, что пора не просто вести речь о профессионально-ориентированном медиа-образовании, его преимуществах, но и всячески способствовать его внедрению в учебный процесс. Благодаря медиа-образованию личность сможет эффективно пользоваться медиа-сферой на протяжении всей жизни, «осознанно выстраивать свою жизнь, успешно учиться в течение всей жизни, работать, эффективно решать проблемы личного и общественного характера». Информационно грамотная личность сможет успешно использовать медиа для профессионального и культурного роста.

Ключевые слова: медиа-образование, дистанционное образование, медиа-риски, медиа-грамотность, медиа-творчество, медиа-практика.

Pivovarova A., Khomich H. The Psychological aspect of the implementation of media education in universities

The article considers the psychological aspect of the reorganization of educational space of Ukraine, specifics of media education and its influence on the young man. Considered both positive and negative effects of media on the psyche. Analyzed the concept of media education, remote education, medalist, media literacy, meat works, media practice and so forth. The experience of introducing media education into the educational process of universities of Ukraine convinces us that it is time not just to talk about professionally-oriented medasta, its benefits, and to facilitate its introduction into the educational process. Thanks madeout person will be able to effectively use the media throughout life, "consciously build their lives successfully, to learn throughout life, to work, to effectively solve the problems of personal and social character". Information literate person will be able to successfully use media for professional and cultural growth, and personality Medagama to bring the materials of mass media.

Key words: media education, remote education, media risks, media literacy, media arts, media practice.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.046.4:004

М. М. Починкова

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE 2.8. У ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСАХ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 1128 від 3 жовтня 2014 р. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» знаходиться в евакуації в м. Старобільську Луганської області. Такі умови змусили університет шукати й застосовувати адекватні ситуації шляхи відновлення навчального процесу. Одним з таких шляхів є використання системи дистанційного навчання. Активно розробкою курсів дистанційного навчання наш університет займається протягом останніх 12 років, створюючи і застосовуючи різні види програм для дистанційного навчання, зокрема Moodle та Lotus Learning Space.

У педагогіці проблема дистанційного навчання давно не є новою. Упровадження дистанційного навчання знаходить своє відображення в психолого-педагогічній літературі. У науковому обігу вона представлена такими аспектами: науково-педагогічні засади дистанційного навчання (В. Кухаренко, Є. Полат, Д. Чернилевський та ін.), гуманізація освіти та дидактичні основи дистанційного навчання, зокрема гуманістично зорієнтований підхід до навчання (Б. Гершунський, І. Загв'язинський, В. Сластьонін та ін.), дидактичні особливості дистанційного навчання (Елен К. Вотермен, М. Моїсєєва, Є. Полат, Вільям Дж. Хассон, А. Шабанов). Однак, на сьогодні із активним застосуванням у практиці навчання дистанційних курсів нагальним постає питання їх використання за спрямуванням, визначення тих чи інших складових програми в створенні курсів математичного, природничого, філологічного спрямування та ін.

Мета нашої статті – розкрити особливості застосування Moodle 2.8. у дистанційних курсах філологічного спрямування.

Завданням наших попередніх досліджень було визначення особливостей застосування дистанційних курсів на платформі Lotus Learning Space. Потреби часу вимагають докладно розглянути складові платформи Moodle 2.7.2 та Moodle 2.8. та їх використання для курсів філологічного спрямування.

Під час створення курсу викладач має спиратися на дослідження вчених у галузі дистанційного навчання й дотримуватися загальних вимог до змісту дистанційного курсу, тобто курс має складатися з таких складових: передмова, методичні рекомендації щодо роботи з курсом, робоча навчальна програма, навчальні модулі (містять у собі структурований навчальний текст, адаптований до самостійного

вивчення, завдання для практичних занять, поточні тести тощо), підсумковий тест, глосарій [1, с. 68].

Відповідно до «Тимчасового положення про організацію навчального процесу за поєднаними формами навчання з використанням технологій дистанційного навчання в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка» основними видами навчальної діяльності для дистанційного навчання є:

- лекція;
- настановча лекція;
- лекція;
- самостійне вивчення;
- виконання практичного завдання;
- онлайн консультація;
- офлайн консультація;
- контрольний модульний тест;
- модульне творче контрольне завдання;
- новинний форум;
- консультаційний форум;
- дискусія;
- навчальне відео [3].

Основними елементи або ресурсами, що використовуються в Moodle 2.7.2 та Moodle 2.8. в курсах філологічного спрямуання є «Лекція», «Гіперпосилання», «Файл», «Сторінка», «Тест», «Форум», «Завдання», «Вікі», «Пояснення», «Глосарій». Розглянемо особливості застосування деяких з них у курсах філологчного спрямуавння під час дистанційного навчання.

Активний елемент «Лекція» дозволяє викладачу розташовувати контент і/або практичні завдання в цікавій та гнучкій формі. Викладач може використовувати лінійну схему лекції, що складається з ряду навчальних сторінок або створити древовидну схему, що містить різні шляхи або варіанти для студента. У будь-якому впадку для збільшення активної взаємодії й контролю розуміння викладачі можуть використовувати різні запитання, такі як Множинний вибір, Відповідність чи коротка відповідь. У залежності від обраної студентом відповіді і стратегії, розробленої викладачем, студенти можуть перейти на іншу сторінку, повернутися на попередню сторінку або бути спрямованим зовсім іншим шляхом. Лекції можна оцінювати, оцінки записуються в журналі оцінок. Лекції можуть бути використані:

- для самостійного вивчення нової теми;
- для сценаріїв або вправ з моделювання / прийняття рішень;
- для контролю, що відрізняється, з різними наборами запитань залежно від відповідей на перші запитання.

Як видно з тимчасового положення, елемент «Лекція» є одним з провідних в дистанційному навчанні взагалі й у курсах філологічного спрямування зокрема.

Такий елемент покликаний замінити аудиторний варіант лекції, дозволяє глибоко засвоїти теоретичний матеріал філологічного спрямування, одночасно перевіряти ступінь первинного засвоєння матеріалу.

Глибшому засвоєнню матеріалу також сприяють психолого-методичні настанови, що стали органічною складовою курсу. Такі настанови акцентують увагу студентів, а також спрямовують на застосування розумових операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстракції та конкретизації, зокрема: «Прочитайте. Особливу увагу зверніть на приклади, проаналізуйте їх. Запам'ятайте винятки», «Уважно прочитайте. Укладіть алгоритм дій», «Уважно прочитайте. Законспектуйте», «Уважно прочитайте. Випишіть приклади» та ін. Такі настанови вдосконалюють навички групувати слова та поняття, укладати таблиці й заповнювати їх та алгоритми дій за правилом.

Ще одним важливим елементом курсу є ресурс «Завдання». Цей навчальний елемент дозволяє викладачу додавати комунікативні завдання, збирати студентські роботи, оцінювати їх і надавать відгуки.

Студенти можуть відправляти цифровий контент (файли), такі як документи Word, електронні таблиці, зображення, аудіо- або відеофайли. Альтернативно або додатково викладач може вимагати від студенти вводити свою відповідь безпосередньо в текстовому редакторі.

Під час оцінювання завдання викладач може залишати відгуки у вигляді коментарів, завантажувтаи файли з виправленими відповідями студентів або аудіовідгук.

Курси філологічного спрямуання вимагають виконання значної кількості вправ. Доцільним є використання вправ за класифікацією, розробленою В. Онищуком: за метою, ступенем самостійності і творчості студентів. Зокрема підготовчі вправи, що використовуються з метою усунення прогалин у знаннях студентів; вступні – для розпізнавання мовних явищ; тренувальні – для закріплення мовних і мовленнєвих умінь і навичок студентів (за зразком, за інструкцією, за завданням); завершальні, що пропонувалися студентам у вигляді творчих робіт [2, с. 107−113].

Ресурс завдання також дозволяє представити завдання за рівнем складності.

Велике значення під час дистанційного навачння є зворотній зв'язок між студентом і викладачем. По-перше, обов'язковим має бути виправлення всіх видів помилок (орфографічних, пунктуаційних, стилістичних, мовних та ін.). По-друге, особливу увагу варто приділяти, оцінюванню виконаних завдань, при цьому доречним буде використання різних способів оцінювання досягнень. Це можуть бути оцінки в балах, коментарі з порадами щодо повноти й правильності виконання завдання, аудіовідгук та ін.

Активний зворотний зв'язок між викладачем та студентом дозволяють підтримувати такі ресурси як «Форум» та «Вікі».

«Форум» дозволяє учасникам спілкуватися в асинхронном режимі, тобто пртягом тривалого часу.

Є декілька типів форумів на вибір, такі як стандартний форум, на якому кожний може розпочати нову дискусію в будь-який час; форум, де кожний студент може почати одне обговорення, або форум «Запитання-відповідь», де студенти повинні спочатку відповісти на повідомлення, перш ніж вони зможуть побачити відповіді інших студентів. Викладач може дозволити прикріпляти файли до повідомлення на форумі. Прикріплені зображення відображаються у повідомленнях форуму.

Учасники можуть підписатися на форум, щоб отримувати нові повідомлення. Викладач встановлює наступні режими доступу: добровільний, примусовий, автоматичний або повністю заборонити доступ. За необхідності можна заборонити розміщувати більше заданої кількості повідомлень на форумі за певний період часу.

У курсах філологічного спрямування «Форум» є дуже корисним ресурсом. Він дозволяє створити простір для спілкування студентів один з одним, щоб підвищити їх комунікативну активність; обговорити складні теми чи неоднозначні запитання курсу; надати поради як викладач студенту, так і студенти один одному.

Наприклад, в курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів 1 курсу спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Корекційна освіта», «Соціальна педагогіка» та «Психологія» ми винесли у «Форум» на початку курсу для обговорення запитання «Що означає для Вас вислів «освічена людина?».

Робота на форумі одразу показала рівень мовної та мовленнєвої підготовки студентів-першокурсників. Дала можливість визначити найбільш активних студентів тощо.

Ресурс «Форум» не є обов'язковим в курсі, на відміну від «Лекції» та «Завдання», однак, приховує в собі значний дидактичний потенціал для роботи в курсах філологічного спрямування, тому викладач може використовувати його за необхідністю протягом вивчення курсу. Наприклад, у курсі «Сучасна українська мова з практикумом» для студентів 1 курсу спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта» за тиждень до вивчення теми «Правопис слів іншомовного походження» ми створили форум на тему «Слова іншомовного походження: реалії та очікування». Студенти отримали таке завдання: «Перевірте себе. Вставте букви в словах іншомовного походження: авторефрижератор, акредитив, бестселер, вертеп, вінегрет, детектив, директива, дирижабль, калейдоскоп, керамзит. Після цього перевірте правильність написання слів за словником. Давайте обговоримо наступні запитання: Чи багато помилок Ви припустили? Чому Ваші очікування не справдились? Чи підпорядковується правопис іншомовних слів правилам правопису українських слів?». Робота з таким форумом дала змогу

підготувати студентів до повторення та вивчення правил правопису іншомовних слів, зацікавити їх, підвищити інтерес до вивчення нового матеріалу та обґрунтувати необхідність його вивчення.

У курсах філологічного спрямування нерідко викладачеві необхідно застосовувати редагування тексту. На допомогу приходить ресурс «Вікі», які допомагає реалізації такого задуму. За допомогою «Вікі» можна створювати сторінки тексту спільно й індивідуально, а також редагувати їх спільно й індивідуально. При цьому зберігається вся історія попередніх редакцій. Так, можна створити спільну лекцію, розкрити теоретичний матеріал тощо. Таку роботу ми проводили в курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів 1 курсу всіх спеціальностей Інституту педагогіки і психології. На одному з практичних розглядалося питання про українські термінологічні словники, де студентам було запропоновано створити в «Вікі» статтю з відповідно заданої теми. Аналіз результатів показав, що під час роботи над «Вікі» студенти намагались не тільки додати матеріал, а й виправити помилки, впорядкувати та систематизувати, скоротити матеріал, виділити головне, що, власне, і є одним із завдань курсу.

Необхідно зазначити, що «Форум» і «Вікі» також можуть бути оціненими викладачем.

Не можна обійти увагою й використання ресурсу «Глосарій» у дистанційних курсах філологічного спрямування. Він дозволяє учасникам створювати й підтримувати список визначень, подібний до словника й систематизувати ресурси та інформацію.

Викладач може дати в глосарії перелік понять, які треба розкрити (так ми використовували «Глосарій» у курсі «Вступ до мовознавства» для студентів 1 курсу спеціальності «Початкова освіта»), або може запропонувати виписувати поняття та їх визначення, що зустрінуться в лекціях («Українська мова (за професійним спрямуванням») для студентів 1 – 3 курсів усіх спеціальностей Інституту педагогіки і психології). Така робота значно підвищує увагу студентів до лекційних матеріалів, привчає до систематизації отриманого матеріалу, вимагає запам’ятовувати поняття тощо. Рекомендуємо обмежувати кількість понять, що можна додати, це, у свою чергу, дозволить усім студентам взяти участь, а викладачеві оцінити роботу.

Отже, як бачимо, Moodle 2.8. має досить потужний ресурс для реалізації цілей і завдань навчання філологічним курсам у дистанційній формі.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні особливостей побудови дистанційних курсів філологічного спрямування на платформі Moodle 2.8.

Список використаної літератури

1. Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. − М. : ВЛАДОС, 1998. − 192 с. **2. Онищук В. А.** Типы, структура и

методика урока в школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. − К. : Рад. шк., 1976. − 183 с. **3. Тимчасове** положення про організацію навчального процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка // Електронний ресурс / Режим доступу : http://do.luguniv.edu.ua/mod/folder/view.php?id=98171

Починкова М. М. Особливості застосування платформи Moodle 2.8. у дистанційних курсах філологічного спрямування

У статті розглянуто особливості застосування платформи Moodle 2.8. в дистанційних курсах філологічного спрямування.

Визначено основні елементи або ресурси, що використовуються в Moodle 2.8. під час дистанційного навчання, серед яких «Лекція», «Гіперпосилання», «Файл», «Сторінка», «Тест», «Форум», «Завдання», «Вікі», «Пояснення», «Глосарій». Докладно розглянуто особливості застосування елементів «Лекція», «Форум», «Завдання», «Вікі», «Глосарій» у курсах філологічного спрямування під час дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційний курс філологічного спрямування, дистанційне навчання, елемент дистанційного курсу, ресурс дистанційного курсу.

Починкова М. М. Особенности использования Moodle 2.8. в дистанционных курсах филологического направления

В статье рассмотрены особенности использования платформы Moodle 2.8. в дистанционных курсах филологического направления.

Определены основные елементы или ресурсы, которые используются в Moodle 2.8. во время дистанционного обучения, среди которых «Лекция», «Гиперссылка», «Файл», «Страница», «Тест», «Форум», «Задание», «Вики», «Пояснение», «Глоссарий». Подробно рассмотрены особенности использования элементов «Лекция», «Форум», «Задание», «Вики», «Глоссарий» в курсах филологического направления во время дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционный курс филологического направления, дистанционное обучение, элемент дистанционного курса, ресурс дистанционного курса.

Pochynkova M. The Peculiarities of MOODLE 2.8. Usage for Distant Courses in Philological Disciplines

The article highlights the peculiar features of usage of Moodle 2.8. platform for distant courses in philological disciplines.

The main elements or resources that are used in Moodle 2.8. during distant education have been identified. Among them one can mention: Lecture, Hyperlink, File, Page, Test, Forum, Task, Wiki, Explanation, Glossary.

Particular attention has been paid to the usage of such elements as Lecture, Task, Forum, Wiki, Glossary for the philological disciplines during distant education process.

The author has also stressed the idea that during the process of the course elaboration the lecturer must take into account the existing research on distant education, as well as follow generally accepted demands concerning the content of distant courses.

Particular attention has been paid to the fact that all these resources allow to have the feedback from students, to improve their training in connection with the identified aims and tasks.

Key words: distant course of philological direction, distant education, distant course element, distant course resource.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 371.132

І. В. Самойлова

ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Діти з порушеннями мовлення в Україні мають право отримати спеціальну медико-психолого-педагогичну допомогу у закладах системи охорони здоров’я та у системі дошкільної освіти. Формування мовленнєвої діяльності у спеціальних дошкольных закладах логопедичних груп має свою специфіку і потребує високий рівень професійної компетенції логопедів, вихователів логопедичних груп.

Сьогодні перед вищим навчальним закладом стоїть завдання підготовки фахівців, які повинні мати науковий кругозір и вміти орієнтуватися у теоретичних и прикладних питаннях спеціальної педагогіки бути творчою особистістю, відповідальною, що здатна до самореалізації та адаптації у нових умовах.

У науковій літературі проблема підготовки учителів-логопедів та вихователів логопедичних груп, вивчалася такими вченими-дослідниками прошлого століття як В. Орфінська, О. Правдина, Ф. Рау, Ф. Рау, М. Шкловський, і сучасними дослідниками – Л. Волкова, В. Селіверстов, Т. Филичева, Н. Чевелева, Г. Чиркіна, С. Шаховська.

Процес професійної педагогічної підготовки А. Троцко визначає як систему, що характеризується взаємозв’язком і взаємодією структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно

до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [4].

Вчені визначають процес професіонального становлення майбутнього вчителя-логопеда до формування його систематизованої сукупності знань, умінь і навичок , що тісно поєднується з розвитком професійної компетентності.

З боку особистісного підходу професійне становлення в своїх дослідженнях розглядає Е. Галицьких. На її думку, етапам професійного становлення відповідають «фази» розвитку особистості майбутнього вчителя, що входить в нове середовище педагогічного ВНЗ: *адаптація* – освоєння цінностей і норм педагогічної культури, оволодіння засобами і формами діяльності; *індивідуалізація* – індивідуальність особистості майбутнього вчителя-логопеда, самовизначенням в професії, знаходженням особистісного значення майбутньої професійної діяльності; *інтеграція* – професійна самореалізація в контексті педагогічної реальності.

Ми вважаємо, що даний підхід дозволяє визначити зміни майбутнього вчителя на різних етапах професійного становлення.

О. Акулова, С. Пісарєва, Н. Радіонова, А. Тряпіцина висувають ідею про те, що послідовне вивчення студентами педагогічних курсів відповідає етапам професійного становлення майбутнього вчителя. Вони виділяють три етапи освоєння професійно-освітньої програми, що відповідає етапам професійного становлення майбутнього вчителя – орієнтаційний (мотиваційно-ціннісний), теоретико-методологічні, діяльнісний.

1 етап – *орієнтаційний,* метою якого є формування у студентів системи знань про саморозвиток особистості і її професійно-педагогічної спрямованості, а також особистісні освітньо-професійні орієнтації студентів;

2 етап – *теоретико-методологічний.* Мета цього етапу в тому, щоб, спираючись на потреби, інтереси, студентів у галузі педагогіки, сприяти розвитку педагогічної культури студентів, на базі якої може бути здійснений багатоманітний життєвий вибір;

3 етап – *діяльнісний,* його мета полягає в освоєнні студентами нових способів дій, оволодінні уміннями організації і аналізу педагогічної дійсності і самоорганізації в ній.

Таким чином, на основі аналізу основних підходів до професійного становлення майбутнього вчителя можна зробити висновок, що професійне становлення – складна системна характеристика, що визначає процес і результат становлення особистості як суб’єкта професійної діяльності.

Цей процес припускає просування майбутнього вчителя в процесі загальнопрофесійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам підставу вважати, що розвиток професійної компетентності майбутніх логопедів, недостатньо розроблено.

У наукових дослідженнях Е. Клімов аналізуючи професійне становлення особистості розкриває у двох аспектах: процесуальному – як последовність стадій; структурно-діяльностному – як цільова трансформація засобів і способів педагогічної діяльності.

У підготовці майбутніх педагогів, а також вчителів-логопедів важливе місце відводиться персональним та соціальним ключевим кваліфікаціям на рівні екстрафункціональних і поліфункціональних груп кваліфікації.

Професійна освіта в сучасних умовах передбачає створення умов для індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя. Система вищої професійної педагогічної освіти передбачає перехід від традиційної «знаннєвої» до особистісно-орієнтованої моделі педагогічної підготовки, заснованої на максимальній індивідуалізації, яка розглядається на основі свободи, самореалізації, вибору студентом змісту основної професійної підготовки, додаткових освітніх послуг, темпу освоєння спеціальності тощо (Н. Боритко, В. Зайцєв, Н. Сергеєв, В. Серіков та ін.).

Відмінною особливістю підготовки вчителя-логопеда в педагогічному навчальному закладі є те, що його професійна діяльність у майбутньому буде орієнтована на особистість дитини, її вивчення і розвиток. А це означає, що особливу увагу в процесі навчання та оволодіння професією необхідно приділити формуванню педагогічної спрямованості та мотивації. Навчальний процес у педагогічному вищому навчальному закладі має бути побудований так, щоб майбутній учитель сприймав себе особистістю, яка вміє адекватно оцінити свої можливості і достоїнства, що має можливість виявити себе і вчитися бачити особистість у кожному з оточуючих людей.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави визначити, що в сучасних умовах вищої освіти існує необхідність у підготовці вчителя, який є зразком для дітей, толерантним до кожного учня. Отже, проблема професійної підготовки вчителя повинна сформувати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності та взаємодії з учнями та їхніми батьками спрямованого на саморозвиток, який має індивідуальний творчий стиль діяльності. Таким чином, підготовка майбутнього вчителя передбачає професійне зростання вчителя, що неможливо здійснити без творчого підходу до процесу навчання. Тому система професійної педагогічної освіти повинна передбачати творчу діяльність вчителя.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя є складним, багатоаспектним процесом. Виходячи з цього, були визначені основні блоки структури змісту підготовки вчителя, спираючись на діяльність педагога. До структури професійної підготовки майбутнього вчителя

належать мотиваційно-цільовий, змістово-операційний і результативно-оцінний компоненти.

У процесі професійно-педагогічної підготовки в діяльності педагогічного коледжу виникає необхідність реалізації спеціальних функцій. В умовах професійної підготовки майбутніх учителів – логопедів є значущою функція адаптації студента до навчання у ВНЗ.

При професійній підготовці вчителей-логопедів необхідно включати: професійну компетентність, якісні вміння, знання, педагогічну, соціальну інтуїцію; соціальну орієнтованість, вміння спілкуватись, враховувати соціально-психологічні особливості індивідів і конкретні ситуації, не конфліктність.

У зв'язку з цим умови формування професійної компетентності вчителя-логопеда має свою специфіку. Специфічність предмету праці, його завдання, засоби, умови та результати праці, відповідно розрізняються професійно важливі психологічні якості, що необходні для праці учителя-логопеда. У цій професії неоднаково легко і швидко можуть проходити процеси від адаптації до майстерності і творчості, проявлятися індивідуалізація праці, по-різному може формуватися співвідношення саморозвитку і самозбереження. Специфіка професіоналізму у різних професіях найчіткіше може бути розкрито за використанням професіограми, еталона модель фахівця.

У цих умовах основними завданнями навчально-педагогічної практики підвищення рівня є:

- поглиблення та закріплення теоретичних знань студентів;
- формування та закріплення основних професійно-педагогічних умінь, навичок, досвіду відповідно до вимог стандартів вищої педагогічної освіти та кваліфікаційної характеристики фахівця;
- розвиток у майбутніх вчителів-логопедів педагогічної свідомості і професійно значущих якостей особистості;
- відпрацювання основ володіння педагогічними технологіями і педагогічною технікою;
- навчання методам вивчення та аналізу педагогічного досвіду і застосування його в педагогічній діяльності;
- відпрацювання умінь здійснювати диференційований і індивідуальний підхід до дітей;
- планування корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з вадами мовлення;
- створення оптимальних умов для реалізації потенціальних можливостей для дітей з вадами мовлення;
- встановлення педагогічних відносин з дітьми, колегами, батьками;
- професійна діагностика придатності до обраної професій.

Отже, підготовка майбутнього логопеда повинна включати ефективність роботи по корекції і профілактиці порушень мовлення дітей

має особистість педагога, яка повинна бути глибоко компетентнісної і повинна характеризуватися такими якостями: пізнавальна та педагогічна спрямованість; захопленість до професії, любов до дітей; педагогічна творча уява і спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність.

Список використаної літератури

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с. **2. Васильєва М. П.** Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. д-ра пед.наук: 13.00.04. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2003. – 432 с. **3. Зеер Э. Ф.** Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с. **4. Пехота Е. Н.** Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: [монография] / Е. Н. Пехота; под ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 281 с. **5. Пріма Р. М.** Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Р. М. Пріма. – Донецьк : ІМА-прес, 2009. – 368 с. **6. Троцко Г. Ф.** Історія педагогіки / Г. Ф. Троцко. – Херсон, 2008. – 545 с. **7. Хмель Н. Д.** Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : Автореферат дисс. д-ра пед. наук. – К., 1986. – 46 с.

Самойлова І. В. Визначення професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у вищому навчальному закладі

У статті визначені і охарактеризовані оцінювання рівня сформованості відповідають етапам професійного становлення «фази» розвитку особистості майбутнього учителя. Проаналізовані основні підходи до професійного становлення майбутнього учителя як складну системна характеристика, що визначає процес і результат становлення особи як суб’єкта професійної діяльності. Акцетовано про необхідність проблеми професійної підготовки учителя-логопеда в педагогічному навчальному закладі зоорієнтовано на особливості мовленевого розвитку дитини. Встановлено, що професійна підготовка майбутніх логопедів включає компетентність, якісні уміння, знання, досвід відповідно до вимог стандартів вищої педагогічної освіти і кваліфікаційної характеристики фахівця.

Ключові слова: адаптація, індивідуалізація, інтеграція, організованість, соціально-професійна мобільність, комунікативність, креативність.

Самойлова И. В. Основные направления профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов в высшем учебном заведении

В статье определены и охарактеризованы уровни оценивания сформированности этапов профессионального становления отвечают

«фазы» развития личности будущего учителя. Проанализированы основные подходы к профессиональному становлению будущего учителя как сложная системная характеристика, определяющая процесс и результат становления личности как субъекта профессиональной деятельности. Акцентированы о необходимости проблемы профессиональной подготовки учителя-логопеда в педагогическом учебном учреждении сориентированной на особенности речевого развития ребенка. Установлено, что профессиональная подготовка будущих логопедов включает компетентность, качественные умения, знания, опыт в соответствии с требованиями стандартов высшего педагогического образования и квалификационной характеристики специалиста.

Ключевые слова: адаптация, индивидуализация, интеграция, организованность, социально-профессиональная мобильность, коммуникабельность, креативность.

Samoilova I. V. Main areas of training teachers speech therapist in higher education institutions

The paper defines and describes the level of formation evaluation stages of professional development correspond to the "phase" of the future development of the individual teacher. Analyzes the main approaches to the professional development of future teachers as a complex system characteristic defining the process and the result of the formation of the individual as a subject of professional activity. The vocational teacher training scientists view as a system characterized by the relationship and interaction of structural and functional components, which together determine the feature identity, ensures the formation of the personality of the student in accordance with the goal – to reach a new level of readiness of students for professional careers. formation of professional competence of the teacher, a speech therapist has its own specifics. The specificity of the subject of work, conditions and results of labor, respectively, differ professionally important psychological qualities that are necessary for speech therapists. In this profession is not the same is easily and quickly go through the process of adapting to the skill and creativity to manifest individualization of labor, different ratio can be formed self-development and self-preservation. the main objectives of educational and pedagogical, manufacturing practices are improving: formation and consolidation of the major professional and pedagogical skills, experience, in accordance with the standards of the higher pedagogical education.

Key words: adaptation, individualization, integration, organization, social and professional mobility, sociability, creativity.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.1

В. В. Степаненко

ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Реалії сьогодення характеризуються стрімкими змінами умов життя. Науково-технічний прогрес, інформатизація суспільства вимагають від фахівця універсальності, мобільності, відповідності до потреб та вимог ринку праці. У таких умовах виникає необхідність підвищення якості освіти, модернізації її змісту, фундаменталізації.

Фундаменталізація освіти, зокрема вищої, передбачає забезпечення суспільства фундаментально підготовленими компетентними фахівцями, здатними творчо застосовувати на практиці найновіші досягнення сучасної науки і техніки, використовувати інноваційні технології, гнучко реагуючи на запити ринкової економіки.

Принцип фундаменталізації у вищій медичній освіті передбачає осмислення, узагальнення, систематизацію наукових знань, вимагає від фахівця швидкої адаптації до постійних змін, конкурентоспроможності. Спостерігається перехід від вузької глибокої спрямованості і фактичної спеціалізації в рамках спеціальності до ґрунтовного освоєння всього проблемного поля спеціальності [2, с. 78].

Питанню фундаменталізації освіти присвячені роботи таких науковців, як В. Андрущенко, Н. Бідюк, О. Бондаренко, С. Гончаренко, Б. Камінського, С. Клепко, І. Козловської, В. Нестеренко, В. Стешенко та ін. Фундаменталізацію вітчизняної вищої освіти у контексті європейського освітнього простору окреслено у працях М. Дмитриченко Г. Луценка, Л. Малюк, О. Русановського, В. Сидоренко, Г. Терещук, Я. Фруктової та ін.

Роль фундаменталізації у вищій медичній освіті розкрито А. Балахоновим, В. Івченко, М. Молитвіним, О. Неловкіною Берналь, С. Петровим та ін.

Однак на сьогодні проблемні аспекти фундаменталізації знань у вищій медичній освіті та їх реалізації на практиці залишаються недостатньо вивченими. Метою статті є аналіз актуальних проблем фундаменталізації вищої медичної освіти.

Проблема фундаменталізації медичної освіти завжди породжує дискусії. Питання полягає у тому, наскільки глибоким потрібно бути засвоєння фундаментальних дисциплін майбутнім лікарем, що саме з отриманих знань у цих областях у майбутньому йому стане в нагоді, що лікар може використати у своїй професійній діяльності [3, с. 125].

Особливо актуальним на сьогодні є поєднання двох основних тенденцій розвитку вищої медичної освіти – фундаменталізації і професійної спеціалізації, оскільки завжди існувала перевага тієї чи

іншої тенденції у певний час історичного розвитку суспільства, що диктувало відповідний уклін у медичній освіті.

Питання поєднання навчання необхідним професійним навичкам та отримання фундаментальної освіти майбутніми фахівцями у галузі медицини на сьогодні має два підходи: класичний та традиційний медичний. Тобто, підготовка медичних працівників здійснюються на рівні двох типів вищих навчальних закладів: на відповідних факультетах класичних ВНЗ і традиційних медичних університетах.

При чому, фундаменталізація в обох підходах розглядається як необхідна складова вищої медичної освіти, однак її ступінь різний. Вона потребує альтернативності відповідно до конкретного вищого навчального закладу та його завдань щодо поєднання фундаментальної, загально-професійної і спеціальної складових вищої медичної освіти [3, с. 131].

Проведений вченими аналіз змісту конкретних навчальних дисциплін показав, що жодну з них не можна вважати фундаментальною в буквальному розумінні цього слова, оскільки в кожній дисципліні можна виділити теоретичні (фундаментальні) та емпіричні знання. Тому низка вчених дотримується позиції, що фундаментальними можна вважати будь-які знання, які складають основу професійної підготовки фахівця, дають можливість здобувати нові знання, підвищувати кваліфікацію, забезпечують мобільність у межах професії та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Для кожного напряму підготовки ця основа буде специфічною, що обумовлює необхідність визначення для цих напрямів свого переліку дисциплін у циклі фундаментальної підготовки, яка складатиме основу майбутньої професійної діяльності [1, с. 71].

Особливого значення у процесі фундаменталізації вищої медичної освіти набуває підготовка компетентної особистості, яка має високий рівень професіоналізму, готовності нести відповідальність за свої дії, орієнтації на самовиховання та саморозвиток.

З метою забезпечення системності у вивченні навчальних дисциплін, уникнення дублювання навчального матеріалу та зміцнення міжпредметних зв’язків фундаментальна підготовка має здійснюватися шляхом впровадження інтегрованих навчальних дисциплін.

Зміст професійної підготовки – це складне інтегроване утворення, структуроване як система засвоєння професійних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню професійну діяльність [6, с. 314].

У такому разі постає питання оптимальної організації самостійної позааудиторної роботи студентів. Викладач повинен допомоги студентам у засвоєнні предметів і спрямувати їх увагу на конкретні питання теоретичних дисциплін, необхідних для розуміння клінічних дисциплін [4, с. 197].

Самовиховання та саморозвиток, прагнення досягти найвищого «ідеального» ступеня професіоналізму породжують проблему визначення адекватних меж досягнення цього рівня, з одного боку, та проблему вимог до професії відповідно до умов ринку праці, постійних інновацій науки і техніки, розвитку конкурентоспроможної особистості тощо[5, с. 301].

Також на сьогодні існує проблема часових меж між отриманням студентами фундаментальних знань і їх використанням на практиці. Фундаментальна підготовка завжди потребує відповідного підкріплення. Якщо цього не відбувається, то спостерігаються процеси втрати більшої частини отриманих раніше фундаментальних знань [1; 3]. У такому випадку, у процесі фундаменталізації актуальним є питання логічної побудови часових меж вивчення навчальних дисциплін, їх взаємозв'язку та узгодженості у постановці проблемних завдань. Це потребує удосконалення навчальних планів спеціальностей, гнучкості навчального процесу з урахуванням змін і потреб суспільства, орієнтації освіти на державні стандарти та загальносвітові тенденції.

Отже, основними проблемами фундаменталізації вищої медичної освіти на сьогодні є:

- необхідність постійного її вдосконалення та гнучкості;
- орієнтація системи навчання на майбутнє;
- універсальність майбутнього фахівця, яка, по суті, передбачає «ідеальний» рівень професіоналізму;
- єдність фундаментальності й професійної спрямованості навчання тощо.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у пошуку оптимальних шляхів вирішення проблем фундаменталізації вищої медичної освіти в умовах сьогодення відповідно до типу та завдань, які стоять перед конкретним вищим навчальним закладом та конкретною спеціальністю.

Список використаної літератури

1. Івченко В. К. Фундаменталізація як основа підготовки майбутнього лікаря у контексті європейського освітнього простору / В. К. Івченко, В. В. Сімрок, В. В. Бибик та ін. / Матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю «Досягнення і перспективи впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України», присвяченої 160-річчю з дня народження І. Я. Горбачевського // Медична освіта. – 2014. – №2. – С. 68 – 72. **2. Кобильник Т. П.** Фундаментальність інформативної освіти / Т. П. Кобильник / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. пр. / Редрада. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – №5 (12). – С. 78 – 81. **3. Петров С. В.** Современные проблемы высшего медицинского образования. – Ч. 3. Роль фундаментализации и

высшего медицинского образования / С. В. Петров, А. В. Балахонов, М. Н. Молитвин, О. В. Фионик // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2006. – Сер. 11. – Вып. 4. – С. 124 – 133. **4. Смірнова О. В.** Роль фундаментальних наук у підготовці лікарів / О. В. Смірнова // Проблеми та перспективи вищої медичної школи у розробці та реалізації національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015-2025 р.р. Тези доповідей навч.-метод. конфер. (м. Вінниця, 22.03.2015 р.). – Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова, 2015. – С. 196 – 197. **5. Субетто А. И.** Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) / Научная монографическая трилогия. – СПб : Астерион, 2010. – 556 с. **6. Фруктова Я. С.** Фундаменталізація змісту професійної освіти як сучасна педагогічна проблема / Я. С. Фрукторва // Зб. матер. міжнар. наук. конф. «1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи» (м. Київ, 22.05.2014 р.). – С. 310 – 316.

Степаненко В. В. Проблеми фундаменталізації вищої медичної освіти

У статті здійснено аналіз актуальних проблем фундаменталізації вищої медичної освіти в сучасних реаліях, основними з яких є: необхідність постійного вдосконалення та гнучкості фундаменталізації; орієнтація системи навчання на майбутнє; універсальність майбутнього фахівця; єдність фундаментальності й професійної спрямованості навчання тощо.

Розкрито два підходи щодо питання поєднання навчання необхідним професійним навичкам та отримання фундаментальної освіти майбутніми фахівцями у галузі медицини: класичний та традиційний медичний.

Фундаменталізація розглядається як необхідна складова вищої медичної освіти, однак її ступінь може бути різний. Вона потребує альтернативності відповідно до конкретного вищого навчального закладу та його завдань щодо поєднання фундаментальної, загально-професійної і спеціальної складових вищої медичної освіти. Під фундаментальними знаннями розуміються знання, які складають основу професійної підготовки фахівця, дають можливість здобувати нові знання, підвищувати кваліфікацію, забезпечують мобільність у межах професії та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці.

Ключові слова: фундаменталізація, вища медична освіта, проблеми фундаменталізації.

Степаненко В. В. Проблемы фундаментализации высшего медицинского образования

В статье представлен анализ актуальных проблем фундаментализации высшего медицинского образования в современных

реалиях, основными из которых являются: необходимость постоянного усовершенствования и гибкости фундаментализации; ориентация системы обучения на будущее; универсальность будущего специалиста; единство фундаментальности и профессиональной направленности обучения и т.п. Раскрыты два подхода по вопросу объединения обучения необходимым профессиональным навыкам и получения фундаментального образования будущими специалистами в области медицины: классический и традиционный медицинский.

Фундаментализация рассматривается как необходимая составляющая высшего медицинского образования, но ее степень может быть разной. Она требует альтернативности в соответствии с требованиями конкретного ВУЗа и его задач относительно объединения фундаментального, общепрофессионального и специального высшего медицинского образования.

Ключевые слова: фундаментализация, высшее медицинское образование, проблемы фундментализации.

Stepanenko V. V. The Problems of Fundamentalization Higher Medical Education

The article analyzes the actual problems fundamentalization higher medical education in today's realities, the main ones are: the need for continuous improvement and flexibility fundamentalization; orientation of training system on the future; versatility of future specialist; unity of fundamental direction and professional training.

Revealed two approaches of combination learning the necessary of professional skills and receive fundamental education of future experts in the field of medicine: classical and traditional medical.

Fundamentalization seen as a necessary component of higher medical education, but its extent may be different.

It requires alternative, according to the requirements of the university and its tasks with respect to combination of fundamental, general professional and special higher medical education.

Fundamental knowledge refers to knowledge that forms the basis of professional training, provide an opportunity to acquire new knowledge, improve skills, and provide mobility within the profession and professional competitiveness in the labor market.

Key words: higher medical education, fundamentalization, the problems of fundamentalization

Стаття надійшла до редакції 16.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378:37.013.2

О. А. Тельна

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІНКЛЮЗИВНЕ ВИХОВАННЯ»

У зв'язку з реформуванням усіх ланок системи вищої освіти, нині на державному рівні розглядається проблема підвищення стандартів дошкільної освіти: її переході до інклюзивної моделі. У цьому контексті є очевидною потреба в перегляді існуючих парадигм професійної підготовки педагогічних кадрів, які мусять відповідати найвищим світовим стандартам надання освітніх послуг і бути готовими до сучасних викликів професійного функціонування в глобалізованому суспільстві. Центральним фактором модернізації освіти, що визначає рівень підготовки фахівців у вищій школі, є орієнтація на врахування головних інтересів соціального розвитку дитини як отримувача освітніх послуг.

Останнім часом кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку збільшується. Найчисельнішою групою є діти з порушеннями мовлення (62,33% від загальної кількості неповносправних дітей). У педагогіці існує твердження про необхідність раннього виявлення та корекції мовленнєвих порушень. Тому орієнтація майбутнього педагога на своєчасне виявлення та корекцію відхилень у розвитку дитини має важливе значення для формування особистості, для її підготовки до шкільного навчання. У цьому контексті особлива відповідальність покладається на педагогів дошкільних навчальних закладів, котрі мусять бути фахівцями високої кваліфікації, щоб забезпечити належний рівень надання освітньо-виховних послуг усім категоріям дітей.

Дослідженням актуальних питань фахової підготовки корекційних педагогів у різні роки займались відомі вчені (О. Бондар, І. Єременко, М. Засенко, І. Колесник, М. Кот, В. Лапшин, С. Миронова, Н. Назарова, Б. Пузанов, В. Селіверстов, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова, Л. Фомічова, С. Шаховська, А. Шевцов, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.), однак у більшості випадків їхні роботи стосувались проблем фахової підготовки сурдопедагогів і олігофренопедагогів [6, 5]. Відповідних публікацій у галузі інклюзивного виховання порівняно небагато, серед найважливіших можна назвати дослідження А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Н. Назарової, Т. Сак, М. Семаго та ін. [2, 3, 4]. Тож, проблеми якісної фахової підготовки майбутніх корекційних педагогів, здатних до надання якісних освітньо-виховних послуг у системі інклюзивної дошкільної освіти, залишаються актуальними.

Метою статті є розгляд науково-методичного забезпечення та інформаційного наповнення навчальної дисципліни «Інклюзивне виховання» для студентів напряму підготовки 01 Освіта, зі спеціальності

016 Спеціальна освіта як важливої складової професійного навчання корекційних педагогів.

Готуючи вихователя-дефектолога як спеціаліста в галузі корекційної роботи, вищий навчальний заклад має навчити його володіти усіма компонентами майбутньої професійної діяльності, найважливішими з яких є уміння переносити теоретичні знання в практичну роботу і коригувати недоліки психофізичного розвитку дітей раннього віку. З цією метою в КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради навчальним планом підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 01 Освіта, зі спеціальності 016 Спеціальна освіта передбачено вивчення студентами низки професійно орієнтованих дисциплін, зокрема курс «Інклюзивне виховання».

Широкий і логічно визначений спектр психологічних знань у спеціаліста в галузі корекційної педагогіки полягає у всебічному і глибокому вивченні дитини з відхиленнями в розвитку та відповідному, науково обґрунтованому виборі необхідних технологій і прийомів корекційно-педагогічної роботи. Важливе місце в цьому процесі посідає уміння педагога правильно організувати співпрацю з батьками дитини-логопата, що безпосередньо впливає на перебіг психофізичного розвитку дитини з порушеннями мовлення та її подальшу соціалізацію, загалом, і в умовах інклюзивного ДОУ, зокрема.

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Інклюзивне виховання» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напряму 01 Освіта, зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Навчальну програму було розроблено на основі програми курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, спеціаліста, магістра педагогічного спрямування: укладач А. Колупаєва, доктор педагогічних наук, професор, рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-1912 від 13.02.12) [2].

Міждисциплінарні зв’язки курсу «Інклюзивне виховання» забезпечуються тим, що він побудований на основі синтезу та інтеграції навчального матеріалу декількох дисциплін професійного спрямування, що вивчаються у вищих навчальних закладах («Філософія», «Правознавство», «Загальна педагогіка», «Загальна психологія», «Дефектологія», «Патопсихологія», «Історія педагогіки», «Дидактика»).

Метою навчальної дисципліни є формування у студентів комплексу загальнокультурних і професійних знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної діяльності з організації та виконання програм інклюзивного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Завдання курсу:

1. розвинути професійний світогляд і наукові уявлення про сутність інклюзивного виховання на основі аналізу провідних

концептуально-методологічних підходів до визначення поняття «інклюзивна освіта»;

2. сформувати уявлення про загальні тенденції розвитку інклюзивної освіти й інклюзивного виховання у світі та в Україні;

3. прищепити навички самостійної діагностики та моніторингу освітніх потреб і можливостей дітей із порушеннями психофізичного розвитку в умовах ДНЗ;

4. виробити практичні навички і уміння визначати зміст, методи і оптимальні структурно-організаційні форми здійснення професійної діяльності корекційних педагогів у навчальних закладах з інклюзивною формою навчання;

5. сформувати навички командної роботи з навчання та виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної ДНЗ;

6. забезпечити досконале володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей усіх категорій;

7. виробити усвідомлення необхідності самовдосконалення, спрямованого на зростання педагогічної майстерності.

У результаті засвоєння навчальної дисципліни «Інклюзивне виховання» студенти мусять

*знати:*основний зміст, структуру, напрями, специфіку діяльності корекційного педагога з організації та впровадження інклюзивного виховання; науково обґрунтовані методи і сучасні технології організації власної професійної діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу; особливості взаємодії корекційного педагога зі спеціалістами інших служб в системі інклюзивної освіти; норми професійної етики дефектолога;

уміти: використовувати теоретичні знання і практичні уміння, отримані під час вивчення різних навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, при організації психолого-педагогічного супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти; застосовувати в практичній діяльності ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з особливими потребами; складати програму діяльності усіх спеціалістів навчальних закладів з проектування інклюзивного освітнього середовища для дітей з порушеннями психофізичного розвитку; працювати з нормативно-правовими джерелами й оформлювати документацію, що регламентує діяльність корекційного педагога в системі інклюзивної освіти; надавати консультативну допомогу родинам дітей з психофізичними порушеннями щодо оптимізації їх виховання, навчання й забезпечення належного рівня життєдіяльності.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

- Змістовий модуль 1 – «Філософсько-правові засади інклюзивної освіти» – покликаний ознайомити студентів із базовими поняттями та принципами інклюзивної освіти, сформувати теоретичні знання щодо

передумов її виникнення, історії розвитку в різних країнах, цілями, завданнями, методами інклюзивного виховання на сучасному етапі.

- Змістовий модуль 2 – «Організаційно-педагогічні умови навчально-виховного процесу в інклюзивному ДНЗ» – Має на меті озброїти студентів сучасними методиками планування й організації навчально-виховної роботи з дітьми, котрі мають порушення психофізичного розвитку, в умовах ДНЗ інклюзивного типу.
- Змістовий модуль 3 – «Професійна діяльність корекційного педагога в системі інклюзивної освіти» – зорієнтований на практичну підготовку студентів до здійснення ефективної професійної діяльності в інклюзивному навчальному закладі: надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям із особливими освітніми потребами, організації взаємодії з іншими спеціалістами, спрямованої на забезпечення освітньої інклюзії, проведення консультацій із батьками дітей, які мають відхилення у психофізичному розвитку тощо.

Інформаційний обсяг дисципліни передбачає засвоєння студентами таких тем:

1.1. Інклюзивна освіта як соціальна модель (вступ до навчальної дисципліни. Визначення наукових понять «інтеграція», «соціальна інтеграція», «освітня інтеграція», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивне виховання». Філософські засади освітньої інтеграції. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Еволюція суспільних поглядів на осіб із психофізичними порушеннями та їхню освіту. Історія становлення спеціальної й інклюзивної освіти).

1.2. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти (Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти. Саламанська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО. Освітні закони України. Сучасна освітня нормативно-правова база (положення про спеціальну школу, положення про ПМПК, положення про індивідуальне навчання, порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах тощо). Аналіз українського законодавства щодо забезпечення рівного доступу дітям з психофізичними порушеннями до якісної освіти).

1.3. Модернізація системи корекційної освіти в Україні (Характеристика спеціальної освіти в Україні (вертикальна й горизонтальна структура; спеціальні дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади, навчально-реабілітаційні центри, оздоровчі багатопрофільні центри, ресурсні центри тощо). Стан спеціального навчання та інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір України. Аналіз системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти. Розглід і обговорення окремих окремих найпоширеніших проблемних питань навчання і виховання дітей з особливими потребами).

2.1. Професійне співробітництво в ДНЗ інклюзивного типу (Професійне співробітництво як одна з основних умов ефективного інклюзивного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями. Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивному ДНЗ. Професійне співробітництво як сучасна тенденція організації освітнього процесу. Психолого-педагогічні особливості професійного співробітництва. Організація професійного співробітництва в інклюзивному ДНЗ. Бар'єри в розвитку професійного співробітництва).

2.2. Корекційно-педагогічний супровід процесу інклюзивного виховання (Корекційно-педагогічний супровід як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку. Поняття про корекційну спрямованість виховання. Його цілі, завдання, методи, прийоми. Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного виховання. Основні принципи корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному ДНЗ. Шляхи забезпечення корекційного компоненту інклюзивної освіти. Участь батьків у забезпеченні ефективності корекційної роботи).

2.3. Значення родини в системі інклюзивного виховання (Права й обов'язки батьків, які виховують дитину з порушеннями психофізичного розвитку. Значення консультативної роботи з батьками дітей, що відвідують інклюзивний ДНЗ. Психолого-педагогічні особливості консультування батьків, які виховують дитину з особливими потребами. Принципи організації батьківської взаємодії в системі інклюзивного виховання. Шляхи забезпечення інклюзивності виховного процесу поза межами ДНЗ).

3.1. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами в інклюзивному ДНЗ (Значення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в інклюзивних ДНЗ. Завдання і зміст психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного ДНЗ. Алгоритм професійної діяльності корекційного педагога в інклюзивному ДНЗ. Створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища в ДНЗ. Взаємодія дефектолога інклюзивного ДНЗ з сім'єю та іншими інституціями з проблем дитинства. Модель психолого-педагогічної діяльності інклюзивного ДНЗ).

3.2. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі (Значення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Завдання і зміст психолого-педагогічного супроводу неповносправних дітей в загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання. Алгоритм професійної діяльності корекційного педагога та його функції в інклюзивному освітньому середовищі. Співпраця корекційного педагога з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення корекційно-розвивальної роботи з учнями, які мають порушення психофізичного розвитку. Модель психолого-педагогічної діяльності інклюзивної школи).

Вивчення курсу «Інклюзивне виховання» проводиться під час лекційних, практичних, семінарських занять, а також самостійної роботи студента, що передбачає опрацювання науково-педагогічних літературних джерел, написання, доповідей і рефератів, добір відповідного дидактичного матеріалу, підготовку до виступів, презентацій, дискусій тощо.

Активно використовуються методи навчання студентів: за джерелом набуття знань: словесні, наочні, практичні; за характером пізнавальної діяльності: пояснювальний, репродуктивний, проблемний виклад, евристичний, пошуковий, дослідницький; у залежності від діяльності викладача і студента: бінарні; у залежності від логіки пізнання: аналітичний, синтетичний, індуктивний, дедуктивний методи. Словесні, наочні, практичні методи, а також методи стимулювання й мотивації та інші.

Діагностика навченості студентів – обов'язковий компонент освітнього процесу, за допомогою якого визначаються досягнення поставлених цілей. До складу діагностики входять різні форми контролю, який означає виявлення вимірювання та оцінку знань і навичок студентів.

У процесі вивчення курсу застосовуються такі види контролю: попередній, поточний, повторний, періодичний, підсумковий. Форми перевірки навчальних досягнень студентів різноманітні: тестування, надання усних та письмових завдань, опитування під час практичних і доповіді під час семінарських занять, освітні ситуації тощо.

Отже, можна зробити висновок, що навчальна дисципліна «Інклюзивне виховання» є важливою складовою професійного навчання студентів за напрямом підготовки 01 Освіта, зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, адже вона є логічно пов'язаною з комплексом інших предметів загально педагогічного та вузько професійного спрямування. Чітко визначені предмет, мета, завдання, вихідні та кінцеві компетенції, інформаційне наповнення дисципліни допомагають оптимізувати процес викладання курсу. Система самостійної роботи, індивідуальних завдань та комплекс сучасних методів навчання, виховання та контролю знань забезпечує всебічний особистісний і фаховий розвиток студентів, що веде до формування обов'язкових професійних і загально людських якостей корекційного педагога.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://firstedu.org.ua/index.php. – Назва з екрану. **2. Колупаєва А. А.** Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А.С.К.», 2012. – С. 6 – 21. **3. Мартинчук О. В.** Формування толерантності як складової професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи в інклюзивних закладах освіти / О. В. Мартинчук // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний

вимір: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 березня) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін.; за заг. ред. В. О. Огнев'юка [редкол.: В. О. Огнев'юк, В. П. Андрущенко, Л. Л. Хоружа, О. М. Олексюк, О. В. Уваркіна, Н. М. Віннікова]. – К. : ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 914 – 919. **4. Назарова Н. М.** Теоретические и методологические основы образовательной интеграции / Н. М. Назарова / Инклюзивное образование: методология, практика, технологии // Мат-лы Международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М. : МГППУ, 2011. – С. 7 – 9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/content/File/konf/sbornik_kon_22_iyunya.pdf – Название с экрана. **5. Синьов В. М.,** Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов // Дефектологія. – № 2. – 2004. – С. 6 – 11. **6. Таранченко О. М.** Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – №1 (59). – 2011. – С. 18 – 24.

Тельна О. А. Фахова підготовка студентів-дефектологів на прикладі навчальної дисципліни «Інклюзивне виховання»

У статті розглянуто особливості фахової підготовки студентів-дефектологів на прикладі викладання навчальної дисципліни «Інклюзивне виховання». Автор розкриває мету, завдання, зміст курсу; характеризує його місце у системі навчальних дисциплін професійного спрямування; наводить перелік компетенцій, якими мають оволодіти майбутні педагоги в результаті вивчення курсу; розкриває основні форми та методи роботи студентів із засвоєння цієї навчальної дисципліни. Метою статті є розгляд науково-методичного забезпечення та інформаційного наповнення навчальної дисципліни «Інклюзивне виховання» для студентів напряму підготовки 01 Освіта, зі спеціальності 016 Спеціальна освіта як важливої складової професійного навчання корекційних педагогів. Вивчення курсу «Інклюзивне виховання» проводиться під час лекційних, практичних, семінарських занять, а також самостійної роботи студента.

Ключові слова: професійна підготовка, корекційна освіта, навчальна дисципліна, інклюзивне виховання.

Тельна О. А. Профессиональная подготовка студентов-дефектологов на примере учебной дисциплины «Инклюзивное воспитание»

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки студентов-дефектологов на примере изучения дисциплины «Инклюзивное воспитание». Автор раскрывает цели, задачи, содержание курса; дает характеристику его значения в системе других дисциплин

профессиональной направленности; перечисляет набор компетенций, которыми должны овладеть студенты по результатам изучения учебного предмета; раскрывает основные формы и методы работы студентов по освоению данной дисциплины. Целью статьи является рассмотрение научно-методического обеспечения и информационного наполнения учебной дисциплины «Инклюзивное воспитание» для студентов направления подготовки 01 Образование, специальность 016 Специальное образование как важной составляющей профессионального обучения коррекционных педагогов. Изучение курса «Инклюзивное воспитание» проводится во время лекционных, практических, семинарских занятий, а также самостоятельной работы студента.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, коррекционное образование, учебная дисциплина, инклюзивное воспитание.

Telna O. A. Professional Training in Special Education Disciplines: Inclusive Up-bringing

The article explores some acute issues of the professional training for special education students. The author shows, how the learning course «Inclusive Up-bringing» is designed; gives description of its main goals, principles, tasks, methods and its place in the system of other professional disciplines. The main learning and professional competences, which should be obtained by the students at the end of the course, are also given.

A short review of the relevant special educational sources is followed by the detailed description of the learning discipline, including the general topics and learning tasks. The need in gaining the professional skills in the sphere of inclusive up-bringing in the modern Ukrainian society is also discussed. The aim of the article is to examine the scientific and methodological support and content of educational discipline «Inclusive education» for students training areas 01 Education, specialty 016 Special education as an important component of vocational training of correctional educators. The course «Inclusive Education» held during the lecture, practical, seminars, and independent work of the student. Educational discipline «Inclusive Education» is an important component of vocational training of students in the direction of training 01 Education, specialty 016 Special education, because it is logically associated with a complex of other subjects and pedagogical generally narrow professional direction.

Key words: professional training, special education, learning discipline, inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 371.134

О. В. Темченко

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постійна модернізація освіти України призводить до динамічних змін у змісті професійно-педагогічної підготовки учителів. Сучасні освітні стандарти зумовлюють необхідність формувати в майбутнього педагога уміння й прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, активне ставлення до життя та професійного зростання як основи професійної позиції й важливої умови конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Вимоги до вчителя передбачають чіткість соціальної й професійної позиції представників педагогічної професії [1, с. 32]. Це посилює актуальність дослідження проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя на етапі професійного становлення, де важливим чинником виступає моделювання фахової підготовки в педагогічному навчальному закладі як ефективний спосіб її систематизації.

На сучасному етапі моделювання як інтегративний метод широко застосовується в педагогічній практиці, оскільки він дозволяє здійснювати глибоке дослідження педагогічних об’єктів і явищ в їх взаємозв’язку з подальшим проектуванням їх розвитку. Нам імпонує визначення поняття «моделювання», запропоноване О. Савченком, який акцентує увагу на необхідності застосування методу моделювання в педагогіці, бо педагогічна модель формує нові знання без зайвих експериментів і розглядає цей феномен як своєрідний метод дослідження об’єктів за допомогою їх моделей-аналогів; побудову й вивчення моделей існуючих і спеціально сконструйованих явищ і предметів [2, с. 358 – 359].

Таким чином, моделювання в контексті педагогічних досліджень є процесом вивчення, визначення мети, планування і проектування педагогічної дійсності.

Під моделюванням формування професійної позиції майбутнього вчителя ми розуміємо спеціально організовану діяльність педагогічних об’єктів (професійної підготовки в педагогічному навчальному закладі на сучасному етапі й майбутніх учителів, задіяних у цьому процесі), моделюючи структурні і процесуальні характеристики, окремі сторони фахової підготовки на професійно орієнтованому рівні. Сутність моделювання формування професійної позиції майбутніх учителів у фаховій підготовці ми вбачаємо у виявленні педагогічних проблем, що зумовлюють несвоєчасний і неякісний розвиток педагогічної позиції студентів; пошуку методів подолання та усунення цих проблем;

проектуванні стратегій розвитку й функціонування сформованої активної професійної позиції майбутнього фахівця.

Методологічною підставою моделювання виступають теоретичні положення системного підходу (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Садовський, А. Авер'янов, П. Анохін, М. Каган та ін.), оскільки будь-яка педагогічна модель – своєрідна педагогічна система, що має окреслені ознаки процесу: мету, функції, компоненти. Вони у утворюють залежність між елементами, зв'язок проектованої системи з системами зовнішнього щодо неї середовища [3]. З іншого боку, педагогічна система як феномен досліджується в наукових працях таких учених, як В. Безрукова, В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Кузьміна й ін.

«Система» в науковій літературі визначається як цілісність, яка є закономірною єдністю пов'язаних частин. Основними ознаками виступають такі фактори, як ізольовані компоненти, їх структурованість, цілісність і системоутворюючі зв'язки, зв'язок з іншими системами. Сутність аналізу моделювання як феномена в ракурсі системного підходу полягає в тому, що самостійні компоненти системи можна розглядати не ізольовано, а взаємозалежно, в їх динаміці. Як влучно зауважує П. Анохін, система – цілісність вибірково задіяних компонентів, взаємодія між якими спрямована на отримання якісного результату; упорядкованість об'єднаних спільною метою елементів, які взаємодіють із зовнішнім середовищем як цілісність [4].

Теоретичний аналіз праць В. Беспалька, В. Безрукова, Н. Кузьміної засвідчує, що моделювання є системним утворенням і способом організації педагогічних систем. Зокрема, В. Беспалько під педагогічною системою розуміє сукупність засобів, процесів і методів, необхідних для здійснення цілеспрямованого, спеціально організованого педагогічного впливу на формування заданих якостей особистості [5, с.26]. На думку В. Безрукова й Н. Кузьміної, педагогічна система – цілісна єдність усіх факторів, що сприяють досягненню цілей розвитку особистості; сукупність пов'язаних структур і функціональних компонентів, підлеглих цілям освіти, навчання й виховання підростаючого покоління [6, с. 102; 7, с. 11]. Особливе значення для нашого дослідження мають наукові погляди С. Харченка, котрий визначає педагогічну систему як зміст і структуру навчально-виховного процесу, що має такі компоненти, як: мета, методи й форми організації навчання, зміст освіти [8, с. 16]. Моделювання в цьому аспекті розглядається як метод дослідження педагогічної системи й передбачає структурну організацію, задається змістом структурно-функціональної педагогічної діяльності. Відповідно, моделювання формування професійної позиції майбутнього вчителя зумовлює систематизацію фахової підготовки студентів педагогічного навчального закладу. Термін «підготовка» трактується як процес і результат навчання, формування необхідних знань [9]. Фахова підготовка майбутнього вчителя – професійна підготовка, заснована на принципах фундаментальної освіти. Водночас формування професійної позиції

майбутнього вчителя в умовах фахової підготовки моделюється як чітко структурований процес, який передбачає створення відповідної структурно-функціональної моделі, що дозволить забезпечити наукову обумовленість навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх учителів, актуальність методів і засобів навчально-виховної роботи, інтеграцію навчального й виховного процесів у гуманістичний простір.

В інформаційно-довідковій літературі «модель» визначається як система, що імітує принципи внутрішньої організації, властивості, характеристики та ознаки об'єкта дослідження, здатна замінити його під час отримання нових знань про нього [10, с. 394]. Моделлю в широкому сенсі вважається будь-який аналог, образ (уявний чи умовний: зображення, креслення, схема, графік, карта, план) об'єкта, явища або процесу, що використовується як їх «презентеми» й відтворює властивості, структуру, взаємозв'язки між їхніми елементами.

Теоретичне моделювання процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя передбачає аналіз типології моделей. Їх загальноприйнята класифікація в педагогіці включає такі напрямки: фізичний (має природу, схожу з оригіналом); матеріально-математичний (фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис поведінки оригіналу); імітаційний (передбачає вихід навчання за рамки усталених норм і правил через співвіднесення інформації з реальними ситуаціями майбутньої професійної діяльності); соціальний (задає додаткову динаміку в колективних формах роботи учасників освітнього процесу); структурно-функціональний (дозволяє виділити компоненти досліджуваного явища й визначити їх основні функції, динаміку розвитку й подальшої реалізації); логіко-семіотичний (навчальний). Останній упорядковує матеріал, вибудовує семантичні схеми педагогічного процесу, наочно представляє навчальну інформацію.

Добираючи тип моделі, актуальний для формування професійної позиції майбутнього вчителя, ми врахували такі фактори:

- розвиток професійної позиції майбутнього вчителя здійснюється в рамках освітнього процесу педагогічного навчального закладу;
- навчально-виховний процес має змістовний і процесуальний блоки: перший пов'язаний із освоєнням педагогічних знань і кращих педагогічних практик, орієнтацією на їх соціальну значущість; другий – з утіленням цих знань і практичних умінь у практичній діяльності.

В аспекті нашого дослідження актуальним буде застосування моделі структурно-функціонального типу, оскільки фахова підготовка – педагогічна система, якій притаманні структурованість і функціональне призначення. Модель цього процесу виступає абстрагованим вираженням сутності досліджуваного явища й виражає зв'язки між складовими педагогічної системи. Структурно-функціональна модель формування професійної позиції майбутнього вчителя передбачає

взаємодію елементів аналізованого явища й відображення їх змістовного наповнення та функціонального призначення.

Таким чином, моделювання як метод дослідження формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки дозволяє розглядати її цілісно, вивчати зв'язки його елементів, аналізувати методи фахової підготовки на практиці, щоб завчасно виявляти негативні сторони і своєчасного усувати недоліки.

Подальші дослідження вбачаємо в розроблянні структурно-функціональної моделі формування професійної позиції майбутнього вчителя в умовах фахової підготовки в педагогічному навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с. **2. Савченко О. Я.** Дидактика начальной школы : [учеб. для студ. пед. фак.] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с. **3. Афанасьев В. Г.** Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с. **4. Анохин П. К.** Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин – М. Наука, 1980. – 197 с. **5. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1997. – 304 с. **6. Безрукова В. С.** Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с. **7. Кузьмина Н. В.** Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина. – М. : Народное образование, 2002. – 238 с. **8. Харченко С. Я.** Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : автореф. дисс… д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / С.Я. Харченко. – М., 1993. – 32 с. **9. Ожегов С. И.** Словарь русского языка / [гл. ред. С. П. Обнорский]. – М. : Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1949. – 968 с. **10. Философский** словарь / [под ред. В. И. Шинкарука]. – К. : 1986. – 800 с.

Темченко О. В. Моделювання як ефективний метод дослідження процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя

У статті обґрунтовується актуальність формування професійної позиції майбутнього вчителя у фаховій підготовці в педагогічному навчальному закладі в умовах інтеграції України в Європейський освітній простір. Акцентується увага на моделюванні як ефективному методі дослідження професійної позиції майбутнього вчителя, що виступає ключовою характеристикою його професіоналізму, структурним компонентом компетентності фахівця, полягає в ціннісному ставленні педагога до всіх сторін професії. Характеризується вплив

системи фахової підготовки на формування й особливості розвитку професійної позиції майбутнього фахівця.

Ключові слова: позиція, професійна позиція вчителя, професійна підготовка, сучасні освітні тенденції, модель, моделювання, системний підхід.

Темченко О. В. Моделирование как эффективный метод исследования процесса формирования профессиональной позиции будущего учителя

В статье обосновывается актуальность формирования профессиональной позиции будущего учителя в процессе специальной подготовки в педагогическом учебном заведении в условиях интеграции Украины в Европейское образовательное пространство. Акцентируется внимание на моделировании как методе познания феномена профессиональной позиции будущего учителя, которая предстяавляет собой систему отношений педагога к различным сторонам профессии. Характеризуется влияние профессиональной подготовки на формирование и особенности развития профессиональной позиции будущего специалиста.

Ключевые слова: позиция, профессиональная позиция учителя, профессиональная подготовка, современные образовательные тенденции, модель, моделирование, системный подход.

Temchenko O. V. Modeling as an effective method of investigating the process of formation of future teacher professional positions

In the article highlighted relevant provisions of qualitative professional training students – future teaching workers; the current state of scientific substantiation notions is characterized as "a position", "the professional position", "the future teacher professional position";the definition of "professional position of the future teacher" in terms of the personal approach and through the category of subjectivity as the fundamental basis through the formation and development of key personal qualities of the subject was characterized; aspects of the future research in the direction of study and generalization the content and structure of the future teacher professional positions, and – the develop pedagogical conditions of its formation process of professional training was singled. Articleurgency offorming the future teacher professional positions in the professional courses in the integration of Ukraine to the European educational space. Characterized by the category „professional position”, „teaching position” as a system of values and personality of the teacher of semantic relations to different sides of the pedagogical process and its participants. Characterized the impact of professional training at position future specialist. Attention is focused on modeling as a method of knowledge of the phenomenon of a professional position of the future teacher.

*Key words:*position, future teacher professional position, professional training, modern educational trends, model, modeling, systemapproach.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 614.253:378.4

С. С. Хлєстова

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАННИХ ПРОФЕСІЙ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТІВ

Професійний розвиток, соціалізація та вихованість майбутніх фахівців гуманних професій здійснюється протягом усього їхнього життя, але на кожному етапі має свої особливості. Саме майбутнім лікарям, педагогам та психологам принципово важливо бути вихованою особистістю та якісно виконувати свої професійні обов'язки – лікувати, навчати, надавати психологічну підтримку та інше. Тому саме формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій у процесі соціально-виховної роботи університетів цілеспрямовано повинна йти вперед, не оглядаючись.

Враховуючи те, що формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій процес багатоаспектний, який будується на компонентах, критеріях, показниках та рівнях сформованості та вимагає до себе особливо індивідуального креативного творчого підходу, ми хочемо звернути увагу саме на розробку його структурно-функціональної моделі та впровадити дану модель у процес соціально-виховної роботи університетів.

Більшість вітчизняних дослідників проблеми моделювання процесу соціально-виховної роботи (Р. Вайнола, В. Жигірь, А. Капська, С. Максименко, В. Омеляненко, Д. Пащенко, Ж. Петрочко, В. Пилипчук, Т. Спіріна, М. Філоненко, М. Фіцула) та багато інших вважають модель ключовим засобом отримання інформації про професійну, моральну, комунікативну культуру майбутніх фахівців гуманних професій внаслідок впливу на них саме системи соціально-виховної роботи [3; 4; 7].

У процесі нашого дослідження нам вдалося виявити певні недоліки щодо проблем формування деонтологічної культури, тому ми пропонуєм вирішити її та запропонувати певні зміни. Щоб ефективно та якісно організувати соціально-виховну роботу вищих навчальних закладів, потрібно правильно змоделювати сам процес виховання особистості.

Завдяки моделюванню можна конструювати процес соціально-виховної роботи та визначати динаміку формування деонтологічної культури, а також прогнозувати майбутній розвиток показників деонтологічної культури.

Тому *метою* нашого дослідженя є впровадження структурно-функціональної моделі формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій у процес соціально-виховної роботи університетів.

Таким чином, спочатку ми визначили критерії, показники та рівні сформованості деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій (лікарів, педагогів, психологів), її компоненти, напрями та форми соціально-виховної роботи університетів по формуванню деонтологічної культури, що і стало початком для обґрунтування змісту та складових структурно-функціональної моделі формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій у процесі соціально-виховної роботи.

Розробка структурно-функціональної моделі формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій у процесі соціально-виховної роботи, потребувала нашого звернення до тлумачення таких наукових понять, як «модель» та «моделювання».

У словниковій літературі поняття «модель» [франц. – modele] – розглядається як уявний чи умовний образ (зображення, опис, схема) якогось об’єкта, процесу або явища, який використовується як його представник; зразок, що відтворює, імітує будову та дію певного об’єкта [10, с. 407]. Поняття «моделювання» розглядається як дослідження певних об’єктів, систем, явищ, процесів через побудову та вивчення їх моделей [10, с. 408].

Розробка моделі та впровадження її у навчально-виховний процес вищої школи – це найважливіший етап розвитку будь-якої теорії. Модель – це не тільки формування знань, які вже існують у людині, але й невідомих фактів, які ще належить перетворити у знання [1; 11, с. 307].

Вітчизняний вчений В. Омеляненко розглядає поняття «моделювання» як систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння або розуміння модельованих властивостей, зв’язків та відношень пізнаваного перетворюваного об’єкта (природного чи соціокультурного) [6, с. 67].

Таким чином, ми розумітимемо сутність поняття «модель» як взаємосистему, за допомогою якої можна сконструювати чи побудувати соціально-виховний процес, уявити цілісну його структуру, особливості функціонування, показати кінцевий результат зазначеної мети.

Узагальнення теоретичних засад процесу моделювання дозволило нам розробити структурно-функціональну модель формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій в процесі соціально-виховної роботи університетів.

Ми припускаємо, що розробка та впровадження структурно-функціональної моделі забезпечить підвищення якості деонтологічної

підготовки майбутніх фахівців гуманних професій, зокрема, майбутніх лікарів, педагогів та психологів шляхом формування їхньої деонтологічної культури.

Оскільки модель структурує зміст даних складових, ми вважатимемо її *структурною*. Складовими поданої моделі є:

- мета;
- блок змістовно-технологічного забезпечення (змістові компоненти формування деонтологічної культури, форми та методи соціально-виховної роботи з формування деонтологічної культури);
- критеріальний блок (критерії та показники формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій);
- рівні сформованості деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій (адаптаційний, репродуктивний, конструктивний та креативний);
- блок педагогічних умов формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій та кінцевий результат впровадження даної моделі.

У моделі подано показники сформованості деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій.

Показниками *когнітивного критерію* деонтологічної культури є:

- деонтологічні знання про засади професійної деонтології;
- норми та вимоги професійної етики;
- основи деонтологічної культури.

Показниками *емоційно-ціннісного критерію* деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій є:

- усвідомлення цінностей деонтологічної культури, прийняття їх як особистісних;
- прагнення наближення до зразків деонтологічної культури;
- позитивне емоційне забарвлення процесу професійної діяльності.

Показниками *операційного критерію* деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій є:

- прийняття поведінки, що відповідає нормам та правилам деонтологічної культури, як особистої;
- здійснення вчинків, що відповідають вимогам деонтологічної культури;
- залучення інших до виконання норм деонтологічної культури.

Ми можемо вважати дану модель *функціональною*, оскільки її зміст та складові спрямовані на розв’язання практичних завдань процесу соціально-виховної роботи університетів, а кінцевим результатом упровадження даної моделі визначено підвищення рівня сформованості деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій (лікарів, педагогів та психологів).

Таким чином, нами визначено шляхи побудови та обґрунтовано складові структурно-функціональної моделі формування деонтологічної культури майбутніх лікарів, педагогів та психологів.

При розробці даної моделі, ми виходили з структурно-функціонального підходу й прагнули, щоб усі складові означеної моделі мали вихід на змістовно-технологічне забезпечення процесу формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій [2; 5; 8; 9]. Окремим структурним блоком даної моделі визначено педагогічні умови формування деонтологічної культури майбутніх лікарів, педагогів та психологів. Дані умови визначено на основі аналізу результатів пілотного етапу констатувального експерименту.

До таких умов належать: планування та організація соціально-виховної роботи університетів з урахуванням базових деонтологічних категорій; упровадження різноманітних інтерактивних форм соціально-виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів; спрямування комунікативної взаємодії суб'єктів соціально-виховної роботи на формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій.

Перспективами подальших розвідок повинні стати визначення основних напрямів та здійснення розробки експериментальної програми щодо структурно-функціональної моделі у процесі соціально-виховної роботи, зміст якої буде подано у наступних наших експериментальних дослідженнях.

Список використаної літератури

1. Жигірь В. І., Чернєга О. А. Професійна педагогіка : [Навч. посіб.] / За ред. М. В. Вачевського. – К. : ТОВ Кондор, 2012. – 336 с. **2. Караханова Г. А.** Нравственные аспекты деонтологической культуры учителя / Г. А. Караханова. – М. : 2007. – 156 с. **3. Максименко С. Д.** Педагогіка вищої медичної освіти [текст]: підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 288 с. **4. Матвєєва Л. Л.** Культурологія : Курс лекцій : [навч. посіб.] / Л. Л. Матвєєва. – К. : Либідь, 2005. – 512 с. **5. Матвеев В. Ф.** Основы медицинской психологии, этики и деонтологии / В. Ф. Матвеев. – М. : Медицина, 1984. – 176 с. **6. Омеляненко В. Л.** Теорія і методика виховання : [навч. посіб] / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2008. – 415 с. **7. Пащенко Д. І.** Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання. / Д. І. Пащенко. – К. : Знання, 1999. – 208 с. **8. Петрочко Ж. В.** Соціально-виховуюче середовище як умова ефективної взаємодії соціалізації особистості / Ж. В. Петрочко // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. ; за ред. А. Й. Капської. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Том XX. – С. 16 – 26. **9. Пилипчук В. Л.** Система формирования этико-деонтологических качеств врачей как возможность их профессионального совершенствования : дисс. … кандидата мед. наук : 14.00.33. / Пилипчук

Валентина Леонтьевна. – ВНМУ имени Н. И. Пирогова. – Винница, 1994. – 204 с. **10. Сучасний** тлумачний словник української мови : 60 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2007. – 832 С. **11. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : [навч. посіб] 2-ге вид., доп. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2010. – 456 с.

Хлєстова С. С. Структурно-функціональна модель формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій у процесі соціально-виховної роботи університетів

У змісті даної статті визначено шляхи побудови та обґрунтовано складові структурно-функціональної моделі формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій. Враховуючи те, що формування деонтологічної культури майбутніх фахівців процес багатоаспектний, який будується на компонентах, критеріях, показниках та рівнях сформованості та вимагає до себе особливо індивідуального творчого підходу, у статті значну увагу приділено саме розробці структурно-функціональної моделі та впровадженні даної моделі у процес соціально-виховної роботи. При розробці даної моделі, ми виходили з структурно-функціонального підходу й прагнули, щоб усі складові означеної моделі мали вихід на змістовно-технологічне забезпечення процесу формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій. Окремим структурним блоком даної моделі визначено педагогічні умови формування деонтологічної культури майбутніх фахівців гуманних професій. Дані умови визначено на основі аналізу результатів пілотного етапу констатувального експерименту.

Ключові слова: модель, деонтологічна культура, гуманні професії, соціально-виховна робота.

Хлестова С. С. Структурно-функциональная модель формирования деонтологической культуры будущих специалистов гуманных профессий в процессе социально-воспитательной работы университетов

В содержании даной статьи определены пути строения и обосновано составляющие структурно-функциональной модели формирования деонтологической культуры будущих специалистов гуманных профессий. Учитывая, что формирование деонтологической культуры будущих специалистов процесс многоаспектный, который строится на компонентах, критериях, показателях и уровнях сформированности, требует к себе особенно индивидуального творческого подхода, в статье большое внимание уделено разработке структурно-функциональной модели и внедрении данной модели в процесс социально-воспитательной работы. При разработке даной модели, мы исходилы со структурно-функционального подхода и стремились, что б все составляющие моделі имели выход на

содержательно-технологическое обеспечения процесса формирования деонтологической культуры будущих специалистов гуманных профессий. Отдельным структурным блоком даной модели определены педагогические условия формирования деонтологической культуры будущих специалистов гуманных профессий. Данные условия определены на основании анализа результатов пилотного этапа констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: модель, деонтологическая культура, гуманные профессии, социально-воспитательная работа.

Hlyestova S. S. Structural and functional model for the formation of deontological culture of future specialists in humane occupations in the process of social and educational work of universities

This article defines the ways of formation and substantiate the components of structural-functional model for the formation of deontological culture of future specialists in humane occupations. Taking into account that the formation of deontological culture of future specialists is a multidimensional process, which is based on components, criteria, indicators and levels of formation and demands a particular individual creative approach, the article is greatly focused exactly on the development of structural and functional model and implementation of this model into the process of social-educational work. In the process of our research we managed to identify some disadvantages concerning the said problem, that is why we offer to solve it and suggest some changes. In order to organize social-educational work of higher educational institutions effectively and with high quality, it is necessary to model properly the process of character education. Due to modelling you may construct the process of social-educaitonal work and determine the dynamics of deontological culture formation, as well as to predict the development of indicators of deontological culture. When developing the said model we took into consideration structural-functional approach and aimed that all components of indicated model led to content-technological provision of deontological culture formation of future specialists inhumane occupations. Pedagogical conditions for the formation of deontological culture of future specialists in humane occupations were defined by a ceparate structural block of this model. These conditions are defined on the basis of result analysis of ascertaining experiment pilot stage.

Key words: model, deontological culture, humane occupations, social-educational work.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф.

УДК 378.14:616-05

Ю. А. Черних

ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Сучасні підходи до вищої медичної освіти актуалізують аксіологічні питання, пов'язані з необхідністю формування професійної культури майбутніх лікарів, вивчення її ментальної та праксіологічної сторін. Особливе місце в структурі професійної медичної культури належить професійній свідомості, яка відображає її ментальну сторону.

Професійна свідомість в аспекті професійного становлення особистості розглядалася у працях О. Артем'єва, О. Бондаренко, Ф. Василюк, С. Васильківської, Н. Кучеровської, Т. Миронової, Ю. Овчаренко, Ю. Швалб та ін. Питання професійної культури лікарів, іі основних компонентів, зокрема професійної свідомості, висвітлювалися у працях Р. Абдулгалімова, Н. Гасюк, С. Заболотної, Г. Соколовой, О. Сисоєвої, С. Чусовлянової, Н. Шевченко та ін.

Однак, як вважає Н. Шевченко, питання професійної свідомості є достатньо складним, що пов'язано зі складністю самого предмету дослідження та його феноменальним характером. Труднощі у вивченні професійної свідомості викликані тим, що у сучасній науці відсутня однозначна інтерпретація тих чи інших проявів професійної свідомості, хоча саме вона є тим злиттям інтелектуальних та емоційних компонентів, які обумовлюють гармонійний розвиток професіонала [6, с. 3].

Метою статті є визначення особливостей професійної свідомості як складової професійної культури майбутніх лікарів.

Професійна свідомість лікаря відображає дійсність, в якій акумулюються вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей і мови, властивої лікарській практиці як професійному виду діяльності [1, с. 105].

Вона суб'єктивно проявляється на рівні особистості через усвідомлення нею ступеня розвитку власних професійних здібностей, інтересів, мотивів професійного навчання та фахової діяльності, визнання себе відповідним тим вимогам, які ставить професія, переживання цієї відповідності як сталого почуття задоволення своїм життєвим вибором [6, с. 4].

С. Чусовлянова, розглядаючи модель медичного працівника-професіонала виділяє три групи компетенцій, які повинні бути присутні у свідомості майбутніх лікарів [5]:

1. Професійні компетенції, які визначають професійну успішність лікаря: професійні знання; здатність застосовувати знання у практичній діяльності; здатність приймати рішення; відповідальність за якість результатів; здатність до навчання і розвитку; здатність до ініціативи.

Розглядаються як група інтересів особистості, спрямована на максимально можливе оволодіння компетенціями лікарської професії.

2. Організаційні компетенції: дослідницькі здібності; навички управління інформацією; здатність аналізувати і синтезувати; лідерські якості.

Ця група інтересів пов'язана з оволодінням уміннями та навичками організаційної та управлінської роботи, що свідчить про готовність управляти отриманою інформацією. Збільшення об'єму знань відбувається без прояву постійного інтересу до пацієнта, який є об'єктом соціального інституту охорони здоров'я.

3. Соціально-особистісні компетенції: співчуття пацієнту;здатність до творчості; знання і дотримання моральних й етичних правил; навички міжособистісних відносин.

Соціально-особистісні компетенції підтверджують наявність гуманістичних орієнтирів. Однак, комунікативні компетенції, так як і емоційні в структурі професійної моделі майбутнього лікаря виходять на другий план. Відповідно, у лікарів спостерігається превалювання позиції «професійні знання», що породжує проблеми при формуванні соціально-особистісних компетенцій, які формують всебічно досвідченого фахівця не тільки гуманним, а й творчим.

У свідомості лікаря сенс професійної діяльності на початковому етапі полягає у можливості професійної самореалізації. З віком сенс професійної діяльності повинен переміщуватися від професії як діяльності до професії як процесу встановлення і розвитку контактів між людьми [4].

Формування професійного мовлення у студентів медичних спеціальностей і процес засвоєння ними фахової термінології значною мірою залежать від рівня розвитку уваги, що виявляється у спрямованості на певний об'єкт і зосередженості на ньому. Оволодіння медичними поняттями і термінами вимагає вироблення пов'язаних з ними розумових дій та операцій, що здійснюються за допомогою, як зовнішнього, так і внутрішнього асоціювання. Мова виступає як необхідний засіб розумового аналізу й синтезу об'єктів, абстрагування й узагальнення їх істотних ознак, фіксації й збереження результатів розумової діяльності та передачі їх колегам і пацієнтам. У діяльності майбутніх лікарів беруть участь такі складові: перцепційна (відображення речей та явищ у свідомості людини за допомогою органів чуття), мнемічна (сукупність формальних прийомів запам'ятовування, що забезпечують штучне закріплення матеріалу в пам'яті) та іматинативна (здатність людини наслідувати рухи, жести, міміку, голос, діяльність іншої людини) [2, с. 221].

Рушійною силою розвитку професійної медичної свідомості є постійні протиріччя між консервативним і динамічним. Відображенням цього процесу є професійна самосвідомість лікаря, яка містить стійкі

уявлення про певну професійну, соціальну, психологічну, соціальну та моральну ідентичність членів професійної групи лікарів [1].

Рівень уявлень студента про майбутню професію співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання. В оволодінні студентами професійними знаннями, практичними навичками та медичною термінологією велику роль відіграє ступінь розуміння ними специфіки обраної професії [2, с. 222]. Тому наявність відповідного рівня мотивації до навчальної діяльності у студентів-медиків впливає на професійну свідомість.

Своєрідним станом професійної свідомості є професійна відповідальність. Дж. Роттер виділяє зовнішні форми контролю, які забезпечують покладання відповідальності за результати своєї діяльності (екстернальність) і внутрішні форми саморегуляції своєї діяльності (інтернальність). Інтернальність або екстернальність – це певний особистісний паттерн, цілісна особистісна комбінація стійких рис, які формуються у процесі професіоналізації особистості [4].

Вища медична освіта повинна бути спрямована на сприяння становленню особистості спеціаліста, який усвідомлює високий рівень відповідальності за життя і здоров’я пацієнтів, необхідність неперервного процесу професіоналізації, який визначається наявністю у студентів медичного вищого навчального закладу чіткого образу професійного майбутнього.

Образ професійного майбутнього – це складова свідомості та регулятор професійної поведінки. Він спирається на професійно-орієнтовані сенси, які поєднують особистісні потреби людини з особливостями професійної діяльності. Формування образу професійного майбутнього відбувається у процесі ознайомлення та пізнання професійної діяльності. Це початкова ланка розвитку ціннісних орієнтацій. Характеристики поняття «образ» не тільки багатогранні, а й глибоко індивідуальні для кожної людини. Так, інваріантом для образу для образу професійного майбутнього лікаря є ціннісне ядро, яке включає професійні медико-біологічні та клінічні знання, вміння та навички збереження здоров’я і життя людини, цінність життя і здоров’я, милосердя і співчуття. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі медицини відбувається збагачення «образу професійного майбутнього» за рахунок присвоєння професійних цінностей, виховання позитивного відношення до майбутньої професії; розширення медико-біологічних знань; формування умінь та навичок надання якісної та ефективної медичної допомоги, спрямованої на збереження життя і здоров’я пацієнтів; здійснення самоаналізу і самооцінки власної діяльності [3].

Отже, виходячи з вищезазначеного професійна медична свідомість відображає всю сукупність алгоритмів, норм, цінностей і мови, властивої лікарській практиці як професійному виду діяльності майбутніх лікарів та проявляється на рівні особистості через усвідомлення нею ступеня

розвитку власних професійних здібностей, інтересів, мотивів професійного навчання та фахової діяльності, визнання себе відповідним тим вимогам, які ставить професія, переживання цієї відповідності як сталого почуття задоволення своїм життєвим вибором.

Вища медична освіта у процесі підготовки майбутніх фахівців медичної галузі повинна бути спрямована на сприяння становленню особистості спеціаліста, його професійної свідомості як невід'ємної складової професійної медичної культури фахівця, який усвідомлює високий рівень відповідальності за життя і здоров'я пацієнтів і постійно підвищує рівень свого професіоналізму.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців медичної галузі, основу якого складає їх професійна свідомість та самосвідомість.

Список використаної літератури

1. Абдулгалимов Р. М. Место профессионального мировоззрения врача в структуре его профессиональной культуры / Р. М. Абдулгалимов, Г. Н. Абдулгалимова // Мир науки, культуры, образования, 2014. – №4 (47). – С. 104 – 105. **2. Гасюк Н. В.** Роль психологічної складової у формуванні професійної свідомості майбутніх лікарів-стоматологів / Н. В. Гасюк, І. О. Іваницький, Т. М. Мошель, І. Ю. Попович // Світ медицини та біології. – 2014. – №2 (44). – С. 219 – 222. **3. Заболотная С. Г.** Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского ВУЗа как педагогическое явление / С. Г. Заболотная // Современные проблемы науки и образования,2015. – №3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18905>. **4. Сысоева О. В.** Психологические особенности ответственности врача в зависимости от этапа профессионализации / О. В. Сысоева: дисс. … на соиск. науч. степ.канд. психол. наук: спец. 19.00.03. – Казань, 2006. – 149 с. **5. Чусовлянова С. В.**Типы профессионального сознания и модели профессионального поведения / С. В. Чусовлянова // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 4 (5). – С. 218 – 220. **6. Шевченко Н. Ф.** Специфіка професійної свідомості лікарів / Н. Ф. Шевченко // Медична психологія, 2012. – №2. – С. 3 – 9.

Черних Ю. А. Професійна свідомість як складова професійної культури майбутніх лікарів

У статті розкрито особливості професійної свідомості у структурі професійної культури майбутніх лікарів. Визначено, що професійну свідомість лікаря складає сукупність алгоритмів, норм, цінностей і мови, властивої лікарській практиці як професійному виду діяльності.

Розглянуто суб'єктивні прояви у процесі формування професійної свідомості на рівні особистості: через усвідомлення нею ступеня розвитку власних професійних здібностей, інтересів, мотивів професійного навчання та фахової діяльності, визнання себе відповідним тим вимогам, які ставить професія, переживання цієї відповідності як сталого почуття задоволення своїм життєвим вибором.

Розкрито компетенції, які повинні бути присутні у свідомості майбутніх лікарів: професійні, організаційні, соціально-особистісні. Розглянуто образ професійного майбутнього як складової свідомості та регулятора професійної поведінки.

Ключові слова: професійна свідомість, професійна культура, вища медична освіта, студент-медик.

Черных Ю. А. Профессиональное сознание как составная часть профессиональной культурыбудущих врачей

В статье раскрыты особенности и место профессионального сознания в структуре профессиональной культуры будущих врачей. Обозначено, что профессиональное сознание врача составляет совокупность алгоритмов, норм, ценностей и речи, свойственной врачебной практике как профессиональному виду деятельности.

Раскрыты субъективные проявления в процессе формирования профессионального сознания на уровне личности: через осознание ею степени развития собственных профессиональных способностей, интересов, мотивов профессионального обучения и профессиональной деятельности, признания себя тем, кто отвечает требованиям профессии, переживание этого соответствия профессии как стойкого чувства удовлетворения собственным жизненным выбором.

Раскрыты компетенции, которые должны присутствовать в сознании будущих врачей: профессиональные, организационные, социально-личностные. Рассмотрен образ профессионального будущего как составной части и регулятора профессионального поведения.

Ключевые слова: профессиональное сознание, профессиональная культура, высшее медицинское образование, студент-медик.

Chernih U. A. The Professional Consciousness as Part of the Professional Culture of Doctors

The article deals with the features of professional consciousness in the structure of the professional culture of future doctors.

Indicated, that the professional consciousness of the doctors is a set of algorithms, norms, values and voice, peculiar to medical practice as a professional activity.

Disclosed subjective manifestations in the process of formation of professional consciousness at the level of the individual: through the understanding of its degree of development of their professional abilities, interests, training motivation and professional work, own recognition for those

who meet the requirements of the profession, the experience a sense of conformity profession as a persistent sense of satisfaction own life choices.

Disclosed competences, which must be present in the minds of future doctors. It's professional, organizational, socio-personal competences.

Considered the image of a professional future, which is integral part of professional consciousness and regulator of professional conduct.

Key words: professional consciousness, professional medical culture medical higher education, medical student.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 796:378.147

О. Д. Шинкарьова, С. І. Шинкарьов

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ ТРАВМАТИЗМУ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі є найскладнішою формою розумової діяльності студента, яка характеризується великим обсягом інтелектуальної роботи, значним щоденним навантаженням, необхідністю постійного виконання плану організації режиму робочого дня, тижня й необхідністю перспективного річного та чотирирічного планування життя. Це призводить до стрімкого зростання впливу на студента психоемоційних, фізіологічних і техногенних факторів зовнішнього середовища. У зв'язку з цим студентству необхідна обґрунтована рекреація (відновлення, активний відпочинок). Головна складова рекреації надається студентству у вигляді навчальних занять з «Фізичного виховання» [2; 3; 6].

Навчальна та фізична підготовка часто вимагає від студентів граничного напруження моральних та фізичних сил, а значить і високого рівня розвитку фізичних і психологічних якостей та професійно-прикладних рухових навичок. Виконання фізичних вправ практично завжди може бути певною вірогідністю пов'язано з можливістю отримання травм. З одної сторони це викликано зовнішніми чинниками: виконання вправ на спортивних спорудах; тренажерах; умовами організації навчально-виховного процесу; умовами тренувального процесу, а з іншої внутрішніми: рівнем фізичної підготовленості; спортивної майстерності; психічної готовності; самопочуттям; станом здоров'я; мотивацією та ін. [6].

Низка науковців вивчала окремі питання з проблеми наукового дослідження. Так, існують напрацювання щодо причин травматизму та їх профілактики під час занять з фізичного виховання у вищих навчальних закладах; додержання правил безпеки з попередження та профілактики травм, нещасних випадків і ушкоджень під час занять з фізичного виховання та спорту; запобігання травматизму в процесі підготовки спортсменів; проаналізовані основні нормативно-правові акти з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності під час навчальних і позанавчальних занять з фізичного виховання й спорту у вищих навчальних закладах України (С. Діденко, В. Клочко, Г. Мардар, Д. Оленєв, О. Онопрієнко) та ін. [1; 4 – 5; 7].

Разом із тим питання травматизму на заняттях з фізичного виховання студентів молодших курсів залишається актуальним і таким, що потребує наукових напрацювань. Тому нами було обрано наступну тему наукового дослідження: «Особливості комплексного підходу до проблеми травматизму на заняттях з фізичного виховання студентів молодших курсів».

Інтереси суспільства вимагають від майбутнього фахівця високого рівня особистої фізичної культури, вміння регулювати рівень своєї професійної працездатності, зміцнювати біологічний потенціал своєї життєдіяльності. Однією з найважливіших медико-соціальних проблем сучасності в зазначеному контексті є травматизм. Травми на заняттях з фізичного виховання і спорту, а також у позааудиторних формах занять фізичними вправами в вищих навчальних закладах, зокрема студентів молодших курсів, слід розглядати також як одну з надзвичайно актуальних проблем, підходити до вирішення якої необхідно комплексно. Комплексність означає єдність цілей завдань, змісту, методів і форм виховного впливу і взаємодії. Обов’язковою вимогою до комплексного підходу є спільна діяльність педагога і вихованця, під час якої відбувається одночасний вплив на пізнавальний світогляд, емоційно-вольовий і дієво-практичний бік [1].

Суворе дотримання вимог щодо відповідності зовнішніх чинників правилам виконання фізичних вправ поряд із виконанням принципів фізичної підготовки та спортивного тренування, урахуванням рівня фізичної підготовленості, спортивної майстерності, психологічної готовності, стану здоров’я, самопочуття є запорукою відсутності травматизму серед студентів у процесі фізичної підготовки та спортивно-масової роботи.

Травма – це порушення цілості тканин або органів тіла в результаті будь-якого фізичного впливу. Травма може виникнути як наслідок одноразового сильного або слабкого, але часто повторювального впливу. У перекладі з грецької мови травма означає ушкодження. Травматичні ушкодження, пов’язані з тією чи іншою професією, сферою чи діяльності середовищем прийнято називати травматизмом. Наука про ушкодження людського тіла, що займається травматизмом називається травматологією.

Вона вивчає причини ушкоджень, загальні і місцеві зміни, що виникають у результаті впливу факторів ушкодження, розробляє методи профілактики і лікування травм. До спортивної травматології відносяться питання лікування і профілактики травм, що були отримані на заняттях по фізичній підготовці та на спортивних змаганнях і тренуваннях [6].

Таким чином, з метою позбавлення травматизму на заняттях з фізичного виховання, зокрема, студентів молодших курсів, який може бути викликаний як зовнішніми чинниками: виконання вправ на спортивних спорудах; тренажерах; снарядах; умовами організації навчально-виховного; умовами тренувального процесу, так і внутрішніми: рівнем фізичної підготовленості; спортивної майстерності; психічної готовності; самопочуттям; станом здоров'я; мотивацією та ін., необхідно дотримуватися низки комплексних запобіжних заходів. Їх недотримання веде до різноманітних травм, що негативно впливають на весь організм особистості.

Отже, при проведенні занять з фізичного виховання необхідно користуватися низкою правил: 1) систематичним медичним оглядом студентської молоді (при будь-яких недугах фізичні навантаження суворо заборонені); 2) чітким дотриманням принципів фізичного виховання (починати заняття з фізичного виховання обов'язково з малих об'ємів); 3) якісною розминкою; 4) належними санітарно-гігієнічними умовами на спортивних спорудах, якісним спортивним інвентарем та обладнанням. Розглянемо докладніше деякі з них.

Законом України «Про фізичну культуру і спорт» від 19 травня 2015 року в статті про дотримання правил безпеки, охорони здоров'я, честі і гідності громадян при проведенні занять фізичною культурою та спортивних заходів встановлено низку положень щодо травматизму на заняттях з фізичного виховання, а саме:

1) власники фізкультурно-оздоровчих і спортивних споруд, спеціальних приміщень для занять фізкультурою і спортом та фізкультурно-оздоровчого і спортивного інвентарю або уповноважені ними органи зобов'язані забезпечувати їх належний стан, безпечний для життя і здоров'я людей, майна та навколишнього природного середовища;

2) адміністрація фізкультурно-оздоровчих і спортивних споруд та організатор спортивного заходу або занять фізичною культурою забезпечують належне обладнання місць проведення фізкультурно-спортивних занять і змагань відповідно до правил їх проведення, вимог техніки безпеки, санітарно-гігієнічних, екологічних та інших державних вимог і несуть відповідальність, встановлену законодавством України, за шкоду, заподіяну здоров'ю глядачів та осіб, які займаються в них фізичною культурою і спортом;

3) експлуатація спортивних споруд та обладнання, що не забезпечує безпеки спортсменів та глядачів, не допускається;

4) заняття фізичною культурою та спортом повинні здійснюватись з додержанням медичних вимог [3].

Навчальна та фізична підготовка часто вимагає від студентів граничного напруження моральних та фізичних сил, а значить і високого рівня розвитку фізичних і психологічних якостей та професійно-прикладних рухових навичок. Виконання фізичних вправ практично завжди може бути певною вірогідністю пов'язано з можливістю отримання травм. Зокрема, виконання силових гімнастичних вправ повинно передбачати справність тренажерів, кріплень, снарядів, наявність гімнастичних матів тощо. Поломка чи відсутність цих пристроїв під час занять може бути причиною травм. Разом з тим, виконання бігових вправ по непідготовленим чи не перевіреним дистанціям, особливо пересіченим та які не повністю проглядаються, може спричинити не передбачене наступання на другорядні предмети, зачіпання за них тощо, що теж спричиняє травми. Слід зауважити, що тренування без належної розминки, виконання складних за структурою та змістом вправ непідготовленими студентами, застосування непосильних фізичних навантажень, змагання із занадто сильнішими суперниками, використання непомірного темпу та ритму при виконанні вправ, систематичне перетренування чи форсоване набуття доброї «спортивної форми» та ін., також можуть стати причинами травмування [6].

Таким чином, нами встановлено, що комплексний підхід до проблеми травматизму на заняттях з фізичного виховання студентів перш за все молодших курсів надасть реальну допомогу в ході навчальних занять для викладачів і студентів й дозволить попередити можливі ушкодження й травми на заняттях з фізичного виховання. Суворе дотримання вимог щодо відповідності зовнішніх чинників правилам виконання фізичних вправ поряд із виконанням принципів фізичної підготовки та спортивного тренування, урахуванням рівня фізичної підготовленості, спортивної майстерності, психологічної готовності, стану здоров'я, самопочуття будуть запорукою відсутності травматизму серед студентів у процесі фізичної підготовки та спортивно-масової роботи.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у розробці методичних рекомендацій щодо попередження травматизму під час проведення занять з фізичного виховання студентів в позааудиторній роботі.

Список використаної літератури

1. Гречаник О. Є. Управління виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі / О. Є. Гречаник. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 192 с. **2. Закон** України «Про вищу освіту»: наук.-практ. коментар / ред. В. Кремінь. – К. : СДМ – СтудиоАК, 2002. – 328 с. **3. Закон** України «Про фізичну культуру і спорт»: Наказ Президента України від 19.05.2015 р. № 453-VIII ВВР, 2015, № 30, с. 277 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3808-12. – Загол. з екрану. – Дата звернення: 12.01.16. **4. Клочко В. М.** Методичні вказівки щодо додержання правил безпеки з попередження та профілактики травм, нещасних випадків і ушкоджень під час занять з

фізичного виховання та спорту / В. М. Клочко. – Харків : ХНАМГ, 2005. – 55 с. **5. Мардар Г.** Запобігання травматизму в процесі підготовки спортсменів / Г. Мардар, І. Ячнюк // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 3. – С. 79 – 82. **6. Методичні** рекомендації для науково-педагогічних працівників і студентів усіх спеціальностей університету «Правила безпеки та профілактика травматизму студентів на заняттях з фізичного виховання та спорту» проаналізовані основні нормативно-правові акти з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності під час навчальних і позанавчальних занять з фізичного виховання й спорту у вищих навчальних закладах України. Укладачі: Оленєв Д. Г., Діденко С. А. – К. : ДУТ, 2014. – 50 с. **7. Онопрієнко О. В.** Причини травматизму та їх профілактика під час занять з фізичного виховання у ВНЗ / О. В. Онопрієнко, О. М. Онопрієнко // Науковий потенціал 2013 : матеріали дев'ятої Міжнар. наук.-прак. інтернет-конф. – Режим доступу до ст. : http://intkonf.org/onoprienko-ov-onoprienko-om-prichini-travmatizmu-ta-yih-profilaktika-pid-chas-zanyat-z-fizichnogo-vihovannya-u-vnz/.

Шинкарьова О. Д., Шинкарьов С. І. Особливості комплексного підходу до проблеми травматизму на заняттях з фізичного виховання студентів молодших курсів

У статті висвітлено особливості комплексного підходу до проблеми травматизму на заняттях з фізичного виховання студентів молодших курсів, що надасть реальну допомогу в ході навчальних занять для викладачів і студентів й дозволить попередити можливі ушкодження й травми на заняттях з фізичного виховання. Встановлено, що суворе дотримання вимог щодо відповідності зовнішніх чинників правилам виконання фізичних вправ поряд із виконанням принципів фізичної підготовки та спортивного тренування, урахуванням рівня фізичної підготовленості, спортивної майстерності, психологічної готовності, стану здоров'я, самопочуття будуть запорукою відсутності травматизму серед студентів у процесі фізичної підготовки та спортивно-масової роботи. Рекомендовано при проведенні занять з фізичного виховання дотримуватися низки правил: медичного огляду студентської молоді; дотримання принципів фізичного виховання; якісної розминки; належних санітарно-гігієнічних умов.

Ключові слова: студент, травма, фізичне виховання, підхід, заняття, інвентар, обладнання.

Шинкарева Е. Д., Шинкарев С. И. Особенности комплексного подхода к проблеме травматизма на занятиях по физическому воспитанию студентов младших курсов

В статье освещены особенности комплексного подхода к проблеме травматизма на занятиях по физическому воспитанию студентов младших

курсов, что окажет реальную помощь в ходе учебных занятий для преподавателей и студентов и позволит предупредить возможные повреждения и травмы. Установлено, что строгое соблюдение требований о соответствии внешних факторов правилам выполнения физических упражнений наряду с выполнением принципов физической подготовки и спортивной тренировки с учетом уровня физической подготовленности, спортивного мастерства, психологической готовности, состояния здоровья, самочувствия будут залогом отсутствия травматизма студентов в процессе физической подготовки и спортивно-массовой работы. Рекомендуется при проведении занятий по физическому воспитанию придерживаться ряда правил: медицинского обследования студенческой молодежи; соблюдения принципов физического воспитания; качественной разминки; санитарно-гигиенических условий.

Ключевые слова: студент, травма, физическое воспитание, подход, занятия, инвентарь, оборудование.

Shinkareva E. D., Shinkarev S. I. Features an integrated approach to the problem of injuries in employments on physical education of students of Junior courses

The article found that physical exercise may practically always be a certain probability is associated with the possibility of injury. Identified external and internal factors of influence: exercising at the sports facilities; the equipment; the conditions of the organization of the educational process; the training process; the level of physical fitness; sports skills; mental preparedness; health; health status; motivation, etc. the peculiarities of the complex approach to the problem of injuries in employments on physical education of students of younger courses. The latter will provide real help in the classroom for teachers and students and to prevent possible damage and injuries in physical education classes. It is established that strict compliance with the compliance requirements of external factors rules exercise along with the implementation of the principles of physical training and sports training taking into account the level of physical fitness, sports skills, psychological preparedness, health status, health will be the key to the lack of injuries to students in physical training and sports-mass work. It is recommended that when conducting studies in physical education to observe some rules: systematic medical examination of students; strict adherence to the principles of physical education; qualitative warm-up; proper sanitary conditions in the athletic facilities, high-quality sports equipment and equipment.

Key words: student, trauma, physical education, approach, classes, inventory, equipment.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.015.31:316.362-053.2-058.862

Я. І. Юрків

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЬСТВА У СІМ'Ї

На сьогодні українське суспільство визнає існування проблеми насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також – необхідність здійснення комплексу систематизованих, послідовних кроків щодо удосконалення системи попередження та подолання цих явищ. Прийнято ряд законодавчих актів, спрямованих на попередження насильства у сім'ї та над дітьми, в яких визначено, що основою діяльності має стати міжвідомча взаємодія, тобто спільна діяльність різних фахівців – держслужбовців, соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, правоохоронців, освітян, медиків. Але фахівці не завжди готові до виконання функцій, які покладає на них держава, часто – через нестачу кваліфікованої підготовки, яка допомогла б виявляти насильство на ранніх стадіях, вчасно ідентифікувати тих, хто від нього страждає, надавати якісну допомогу сім'ям та окремим їхнім членам, у першу чергу – дітям.

Нині проблемою насильства над дітьми в сім'ї та її попередженню цікавляться. Вона є предметом уваги міжнародних організацій, нею переймаються науковці. Пошук соціально-педагогічних умов, причин і факторів виникнення, виявлення та подолання сімейного насильства над дітьми досліджують Т. Гончарова, О. Коломієць, О. Кочемировська та ін. Правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти попередження насильства в сім'ї представлені в роботах В. Бондаровської, О. Кочемировської, Г. Лактіонової, Ю. Онишко, Р. Хаар, Г. Христова та ін. Розробляють методичні рекомендації та корекційні програми для працівників соціальної сфери, використовуючи вітчизняний і світовий досвід, С. Буров, І. Дубиніна, В. Міленко, Ю. Онишко, Л. Смислова, М. Ясиновська та ін.

Питання професійної підготовки соціальних педагогів розглянуті в роботах С. Архипової, О. Безпалько, В. Бочарової, М. Галагузової, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Міщік, А. Мудрика, В. Поліщук, Н. Нікітіної, В. Сластьоніна, С. Харченка та ін.

Проведений нами аналіз літератури з проблем підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності дозволяє зробити висновок про те, що їх підготовка не повною мірою орієнтована на роботу з профілактики, виявлення та запобігання насильству над дитиною в сім'ї, практично не порушується питання про специфічні особливості і труднощі, з якими стикається фахівець, який працює з даною категорією дітей. Вивчення ситуації професійної підготовки свідчить про те, що рівень професійної компетентності студентів не

забезпечує повною мірою необхідний ступінь готовність фахівців до виконання всієї сукупності ролей і функцій в роботі з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї. Це, безсумнівно, ускладнює процес адаптації випускників до професійної діяльності з дітьми, які зазнали насильство у сім'ї. Таким чином, є всі об'єктивно-суб'єктивні підстави, що свідчать про актуальні потреби в розробці теоретичних і практичних шляхів вдосконалення професійної підготовки соціального педагога, готового до роботи з дітьми, що стали жертвами насильства та їхніми сім'ями.

Отже, метою нашої статті є розкриття особливостей процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

На наш погляд, процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї має бути успішним, якщо він буде організований як педагогічна система, компоненти якої у своїй сукупності забезпечать ефективність змісту, форм і методів навчання соціальних педагогів щодо їхньої готовності до цього виду діяльності.

Система підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї передбачає удосконалення дидактичного підґрунтя її форм і методів. Для ефективності впровадження в навчальний процес системи підготовки соціальних педагогів доцільне впровадження спецкурсу «Соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї». Спецкурс призначений для ознайомлення студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» з діючою в Україні системою надання послуг та подає теоретичні засади сучасних підходів до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства в сім'ї в громаді.

Розроблений спецкурс спрямований на розкриття сучасних концептуальних імперативів щодо соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї та підготовки соціальних педагогів до практичної діяльності. Навчальний курс базується на міждисциплінарному підході в соціально-педагогічній роботі та побудований з урахуванням професійної, методичної, особистої компетенції фахівця.

Зміст спецкурсу представлено одним модулем, який поєднує теоретичну підготовку і формування практичних навичок у студентів.

Метою спецкурсу є підготовка студентів до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

Завдання спецкурсу:

1. Ознайомити студентів із поняттям «насильство», причинами, видами.

2. Проаналізувати нормативно-правову базу державної допомоги дітям, які зазнали насильства у сім'ї.

3. Дати студентам уявлення про державну допомогу в закладах системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я та соціальних служб.

4. Оволодіти дослідницькими, прогностичними, проектувальними, профілактичними, корекційними, реабілітаційними технологіями соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

5. Підвищити рівень обізнаності студентів щодо поведінкових та психологічних наслідків жорстокого поводження з дитиною.

6. Відпрацювати базові навички спілкування з батьками та піклувальниками дитини, постраждалої від жорстокого поводження.

7. Надати студентам інформацію щодо практичних технологій профілактики жорстокого поводження з дітьми та насильницької поведінки.

8. Сформувати та закріпити у студентів практичні навички щодо запровадження технологій профілактики насильницької поведінки, форм та проявів жорстокості щодо дітей у закладах та установах освіти.

Наприкінці курсу студенти повинні ***знати:*** визначення насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також форми цих явищ; можливі дії соціального педагога, спрямовані на попередження насильства в сім'ї щодо дитини; основні фізичні та психологічні прояви наслідків насильства щодо дитини; можливі методи і форми виявлення фактів жорстокого поводження з дитиною; психологічні основи організації бесіди з дитиною, постраждалою від жорстокого поводження; перелік органів та служб, що діють у сфері попередження насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також межі їхньої компетенції.

Студенти також повинні набути ***вмінь:*** користуватися набутими теоретичними знаннями та застосувати їх у практичній роботі; встановлювати доцільні стосунки з клієнтами, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості; здійснювати корекційну роботу з особами схильними до насильства; розробляти шляхи профілактичної роботи серед сімей, які схильні до насильницьких дій відносно дітей; проводити первинну бесіду з дитиною, постраждалою від жорстокого поводження; оцінювати ситуацію в родині та наявність жорстокого поводження щодо дитини шляхом спілкування з батьками та піклувальниками; складати індивідуальний алгоритм дій при зіткненні з випадками жорстокого поводження з дитиною; обирати методи профілактичної роботи відповідно до конкретного випадку; розробляти власний план профілактичної роботи та окремих заходів у сфері попередження жорстокого поводження з дітьми (на рівні групи дітей, класу, школи, тощо).

До особливостей викладання спецкурсу варто віднести гнучку освітню технологію, що включає різні форми та методи навчання. Так, студенти не тільки мають можливість слухати лекції, а й одержати їх в

електронному варіанті, який містить методичні рекомендації до вивчення розділів, питання для самоперевірки та самоконтролю.

Заняття спецкурсу проводяться у вигляді рольових ігор, методу кейсів (проблемних ситуацій), мозкового штурму (брейнстромінг), дискусій, роботи з текстами, ситуативних задач тощо. З метою активізації навчальної діяльності студентів, розвитку аналітичних здібностей, уміння працювати в групі використовується метод аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє виконувати діагностичну функцію, проектує засоби, необхідні для перевірки припущення й досягнення прогнозованого результату, оцінює й формує нові завдання. Аналіз конкретної ситуації включає такі етапи, як: самостійне ознайомлення студентів з інформацією, що викладена в описі ситуації; індивідуальний аналіз подій, фактів, інших даних, представлених у конкретній ситуації; робота в підгрупах для визначення того, що має бути змінено, розробка варіантів вирішення проблеми, обговорення переваг та недоліків запропонованих рішень; презентація творчими підгрупами своєї роботи та обговорення на рівні всієї групи; підведення підсумків роботи. Поетапна робота студентів над конкретною ситуацією дозволяє їм чітко зрозуміти особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

Значне місце у підготовці студентів до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї посідає тренінг «Попередження жорстокого поводження з дітьми». Метою тренінгу є наданя майбутнім соціальним педагогам базових знань з питань попередження та подолання насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також відпрацювання навичків виявлення прихованих форм зазначених явищ у межах їхньої професійної діяльності.

На семінарі-тренінзі вирішуються наступні завдання:

- підвищити у студентів рівень знань щодо проблем, пов'язаних з насильством в сім'ї та жорстоким поводженням з дітьми;
- обговорити важливі та суперечливі питання щодо сутності та причин феномену насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми; видів насильства, а також індикаторів, за якими насильство можна виявити на ранніх етапах; наслідків насильства для всіх його учасників та суспільства в цілому;
- ознайомитись із законодавчою базою з питань попередження насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також сутністю та роллю мультидисциплінарного підходу до попередження та протидії насильству в сім'ї та жорстокому поводженню з дітьми;
- отримати інформацію про різноманітні установи та організації, що працюють у сфері попередження та подолання насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми;
- визначити особливості первинної, вторинної та третинної профілактики насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми;

- розглянути зміст та форми роботи з особами, які потерпіли від насильства в сім'ї, та жорстокого поводження з дітьми, а також з агресорами; відпрацювати алгоритм роботи з випадком під час розгляду реальних ситуацій вчинення насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми.

Тренінг є одним з найбільш ефективних методів навчання майбутніх соціальних педагогів. Його структура включає вправи, спрямовані на актуальність знань студентів; надання нової інформації; вправи спрямовані на набуття необхідних навичок та їх впровадження, що забезпечує краще засвоєння майбутніми фахівцями нових знань та спроможність використовувати набуті навички в своїй професійній діяльності з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями.

Наші спостереження свідчать, що участь у тренінгах дає змогу студентам, шляхом глибокого занурення у роботу і високого емоційного навантаження, краще засвоїти опрацьовуваний матеріал, а ігрова форма роботи підтримує інтерес і активність учасників. Відповідно саме тренінги зорієнтовані на озброєння майбутніх фахівців знаннями та вміннями, які необхідні у професійній роботі спеціаліста. Крім того, можливості тренінгу значною мірою збігаються з вирішенням прикладних проблем професійної орієнтації, адаптації до вимог професії і організації, засвоєння професійних та організаційних цінностей, опанування певною професією, систематичної перепідготовки та професійної адаптації.

Спецкурс «Соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї» містить низку завдань для самостійної роботи студентів, яка спрямована на формування у майбутніх соціальних педагогів здатності до самостійної діяльності, творчого підходу до розв'язання різноманітних проблем у роботі з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї, у своїх силах, прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти.

Результатами опанування спецкурсу повинні стати знання про поняття «насильство», причини та види насильства; нормативно-правову базу державної допомоги дітям, які зазнали насильства у сім'ї; державну допомогу в закладах системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я та соціальних служб; технології соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї; базові навички спілкування з батьками та піклувальниками дитини, постраждалої від жорстокого поводження; практичні технології профілактики жорстокого поводження з дітьми та насильницької поведінки.

Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї може бути здійснена через впровадження у навчальний процес спецкурсу «Соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї», який сприяє підвищенню професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми: методичний посібник для освітян / Авт.: Журавель Т. В., Кочемировська О. О., Ясеновська М. Е. / За заг. ред. Безпалько О. В. – К.: ТОВ "К.І.С.", 2010. – 242 с. **2. Бєлєнька Г. В.,** Мордоус І. О. Інтегроване навчання: навч.-метод. посібник для аспірантів та магістрантів / Г. В. Бєлєнька, І. О. Мордоус. – К. : НПУ, 2003. – 116 с.

Юрків Я. І. Підготовка майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї

У статті розглядається підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, що зазнали насильства у сім'ї, яка спрямована на: врахування змісту професійної діяльності соціального педагога з дітьми постраждалими від насильства у сім'ї, що знаходить відображення у поєднанні методів навчання; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки. Розкриваються особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів під час вивчення спецкурсу «Соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї».

Ключові слова: підготовка соціального педагога, дитина, що зазнала насильства у сім'ї, насильство, сім'я, жорстоке поводження, профілактика.

Юркив Я. И. Подготовка будущего социального педагога к работе с детьми, подвергшихся насилию в семье

В статье рассматривается подготовка будущих социальных педагогов к работе с детьми, подвергшихся насилию в семье, которая направлена на: учет содержания профессиональной деятельности социального педагога с детьми пострадавшими от насилия в семье, что находит свое отражение в сочетании методов обучения; актуализация рефлексивной способности студентов как субъектов профессиональной подготовки. Раскрываются особенности подготовки будущих социальных педагогов во время изучения спецкурса «Социально-педагогическая работа с детьми, подвергшимся насилию в семье».

Ключевые слова: подготовка социального педагога, ребенок, подвергшейся насилию в семье, насилие, семья, жестокое обращение, профилактика.

Yurkiv Yu. I. Preparation of future social teachers to work with children exposed to domestic violence

The article discusses the training of future social teachers to work with children exposed to domestic violence, which is aimed at: content of professional accounting work of a social pedagogue with children victims of domestic violence, as reflected in the combination of teaching methods; updating the reflective abilities of students as subjects training. Discloses the

preparation of future social teachers during the study course "Socio-pedagogical work with children exposed to domestic violence.

Key words: training of social educators, child victims of violence in the family, violence, family abuse, prevention.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бадер Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

2. **Бєлоліпцева Олена Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

3. **Брюховецька Ніла Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4. **Буценко Антон Володимирович** – викладач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

5. **Веретенко Ірина Михайлівна** – асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії.

6. **Волкова Катерина Сергіївна** – старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

7. **Гришак Світлана Миколаївна** – кандидит педагогічних наук, доцент кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

8. **Докучаєва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

9. **Доннік Марія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

10. **Дудник Оксана Миколаївна** – аспірантка, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

11. **Іванчикова Світлана Миколаївна** – аспірант кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

12. **Ігнатович Ольга Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

13. **Караман Олена Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

14. **Ковпак Олена Сергіївна** – директор ВП «Старобільський гуманітарно-педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка», аспірантка ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

15. **Козак Мирослава Василівна** – викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

16. **Лозинська Людмила Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

17. **Максимовський Микита Ігорович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

18. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

19. **Мордовцева Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. **Мухіна Анастасія Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Павлюк Роман Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, заступник директора з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

22. **Пивоварова Ганна Сергіївна** – викладач предметів соціально-гуманітарного циклу ВП «Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка».

23. **Попова Альона Олексіївна** – аспірант, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

24. **Починкова Марія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. **Прошкін Володимир Вадимович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій і математичних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка.

26. **Прошкіна Ілона Олександрівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

27. **Самойлова Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

28. **Сєромаха Наталія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. **Солодюк Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

30. **Степаненко В'ячеслав Володимирович** – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. **Тельна Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

32. **Темченко Ольга Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри наукових основ управління і психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

33. **Тимошенко Наталія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

34. **Турсиду Наталія Юсупівна** – здобувач Інституту педагогіки Національна академія педагогічних наук України.

35. **Хлєстова Світлана Святославівна** – кандитат педагогічних наук, доцент кафедри медичної біології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

36. **Хомич Олена Миколаївна** – викладач предметів психолого-педагогічного циклу, психолог ВП «Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка».

37. **Цалапова Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

38. **Ціхоцька Ольга Аркадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

39. **Черних Юрій Анатолійович** – кандидат медичних наук, докторант кафедри акушерства та гінекології ДЗ «Луганський державний медичний університет».

40. **Шевчук Олег Борисович** – кандидат економічних наук, доцент кафедри менеджменту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

41. **Шинкарьов Сергій Іванович** – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

42. **Шинкарьова Олена Дмитрівна** – викладач кафедри фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

43. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (298) лютий 2016

Частина І

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 29.01.2016 р. Підп. до друку 29.02.2016 р.
Формат 60х84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний.Ум. друк. арк. 34,4. Наклад 200 прим. Зам. № 200.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.